

(numărul, procentul răspunsurilor corecte/erorilor, rata, viteza răspunsurilor); învățarea poate avea loc fără a se produce vreo schimbare în ceea ce privește performanța și pot avea loc mai multe schimbări în ceea ce privește performanța datorită altor factori decât cei legați de învățare; învățarea este indusă prin schimbări ale performanțelor;

- Legătura cu exercițiul - spre deosebire de modificările de comportament produse de alte condiții (oboseala, maturizarea), schimbările comportamentale induse de învățare trebuie să rezulte din experiențe anterioare legate de acei stimuli și acele răspunsuri sau de stimuli și răspunsuri similare. Există anumite schimbări pronunțate și de durată ale comportamentului care nu rezultă din experiența legată de evenimentele din mediul înconjurător, și prin urmare nu pot fi clasificate drept învățare. (Maturizarea);

- Relativa stabilitate - schimbarea comportamentală indusă de învățare trebuie să fie „de durată.” Există anumite schimbări comportamentale pronunțate care nu sunt de durată și prin urmare nu pot fi catalogate drept învățare (oboseala; alterările survenite în ceea ce privește starea fiziologică sau emoțională, modificările temporare din memoria senzorială).

Nuanțările și distilările pe care le-a „suferit” conceptul de învățare umană, de la impunerea lui în psihologie până la statutul de concept-pivot al unei ramuri a psihologiei generale (psihologia învățării), evidențiază progresul în cunoașterea și, de ce nu, în utilizarea eficientă a acestei teribile capacități care este *capacitatea de a învăța*, în impresionantele procese ale autoîmplinirii existențiale și evoluției spirituale.

CUPRINS

Introducere	5
Capitolul 1	
Învățarea umană - de la ființa reactivă la personalitatea proactivă	11
1.1. Abordarea tradițională a învățării - reacție la stimul și dirijare externă	20
1.2. Abordarea contemporană a învățării - autodeterminare și auto-construcție în contextul dezvoltării personale pe parcursul întregii vieți	38
Capitolul 2	
Învățarea - activitate multifazică multidimensională și multinivelară	57
2.1. Formele învățării - expresie a multidimensionalității învățării	57
2.1.1. De la învățarea animală la învățarea umană și de la învățarea elementară la învățarea complexă	61
2.1.2. Domeniile învățării - cognitiv, psihomotor, afectiv	64
2.2. Noi dimensiuni ale învățării în societatea contemporană	76
2.2.1. Învățarea la adulți	78
2.2.2. Învățarea în contextul dezvoltării personale și profesionale a ființei umane	81
Capitolul 3	
Autonomia în învățare - fundamente și resurse	93
3.1. Autoreglarea - fundament al autonomiei și autodirijării în învățare	109
3.1.1. Conceptul de învățare autoreglată	110
3.1.2. Autoreglarea cognitivă și metacognitivă în învățare	128
3.1.3. Autoreglarea motivațională și afectivă în învățare	145
3.1.4. Managementul mediului și comunicării interpersonale - componentă a autoreglării învățării	181

3.2. Strategiile și stilul de învățare – resurse ale autonomiei și autodirijării în învățare	185
3.2.1. Conceptul de strategie de învățare – dificultățile unei operaționalizări	185
3.2.2. Strategiile învățării – taxonomii sintetice	223
3.3. Stilul de învățare – expresia deplinei autonomii în învățare	238
Bibliografie	265

Capitolul 1

ÎNVĂȚAREA UMANĂ – DE LA FIINȚA REACTIVĂ LA PERSONALITATEA PROACTIVĂ

Învățarea - una dintre problemele centrale ale psihologiei - a fost abordată, de-a lungul timpului, din atât de diverse perspective, a fost explicată și definită în modalități atât de variate, încât deseori, pe deplin justificat, apar dubii cu privire la aplicabilitatea în practică a rezultatelor demersului de cunoaștere științifică în acest domeniu. În încercarea de a răspunde la întrebarea „Ce este învățarea? Este proces? Este produs?” s-au elaborat ceea ce în literatura de specialitate este cunoscut sub numele de teorii și/sau modele ale învățării. Dar, diversele *teorii și modele ale învățării* - prezente în majoritatea tratatelor de specialitate (ca expresie a progresului în cunoașterea naturii, structurii sau mecanismelor învățării) prezintă atât de multe și eterogene aspecte și fațete ale învățării încât aproape devin o expresie a... dificultăților de a ajunge la un consens în ce privește atât natura cât și structura ei.

Teoriile prestiințifice ale învățării s-au conturat în cadrul reflecțiilor filosofice mai mult asupra naturii cunoașterii umane decât asupra naturii învățării în sine. Socrate, prin metoda sa de discuție (maieutica) „sugerează că ideile se află deja în mintea rodnică a subiectului, însă necesită să fie moșite ca să se manifeste”

(Blackburn, 1999, p. 253). A „moși” (maieutikos) ideile constă în a pune întrebări euristice elevului în așa fel încât acesta, răspunzând la ele, să descopere că de fapt cunoaște problema pusă în cauză. Platon, cu concepția sa despre cunoaștere aduce în discuție problema diferențelor dintre oameni în ceea ce privește potențialul de învățare. Aristotel, interesat de psihologie, gândire și limbaj, intuiește legile asocierii (contiguitatea, similitudinea și contrastul). Doctrina disciplinei mentale susține că studiul disciplinează mintea așa cum antrenamentul fizic al unui atlet disciplinează corpul, J.J. Rousseau apreciază că natura și inocența sunt afectate de educație și că sănătatea senzorială și corporală sunt mai importante decât intelectul iar J.F. Herbart că „masa apercceptivă” se formează prin asocierea unor noi idei cu idei deja existente în centrul intelectului. Aceste teorii preștiințifice ale învățării (Perkins, 1969) schițează deja unele dintre direcțiile în care se vor orienta cercetările de psihologia învățării.

Premisele elaborării unor *teorii psihologice ale învățării* au apărut o dată cu începerea studierii ei în laboratorul de psihologie experimentală înființat la Leipzig la sfârșitul sec. XIX, sub conducerea lui W. Wundt. *Teoriile psihologice ale învățării*, dezvoltate începând cu acest moment, sunt extrem de numeroase, unele dintre ele încercând să verifice experimental variata gamă de *teorii implicite ale învățării*, care exprimă concepțiile populare, credințele și opiniile neargumentate științific despre învățare. Unele dintre concepțiile și ideile populare despre învățare continuă să fundamenteze practica educațională chiar dacă nu au fost confirmate de cercetări. Astfel, ideea că învățarea se produce prin recompensă și sancțiune este cea mai populară și tradițională opinie despre învățare deși, în practica actuală, predarea este mai mult punitivă decât orientată spre recompensă. O altă teorie implicită despre învățare este aceea că ea constă într-un proces de acumulare de cunoștințe predarea fiind umplerea depozitului care este mintea

umană cu diferite informații. Alte concepții populare despre învățare sunt cele care tratează învățarea ca pe un proces deductiv sau ca pe un corp de cunoștințe care se transferă automat, spontan ori care rezultă din simpla „spunere” (Lindgren, 1967, pp. 211 – 243)

Antecedentele istorice ale abordării științifice a învățării umane sunt oferite de cei trei mari catalizatori ai studiului învățării la animale: Darwin și Romanes (mijlocul anilor 1800), Pavlov (începutul anilor 1900) și Dollard și Miller (mijlocul anilor 1900)

Pentru Darwin studiul învățării la animale are o importanță centrală în ceea ce privește înțelegerea evoluției inteligenței iar Romanes definește inteligența animală drept „abilitatea de a face noi modificări, sau de a le schimba pe cele vechi, în acord cu rezultatele propriei experiențe individuale” (Romanes, 1882, p. 4). Ivan Pavlov (1849-1936) își bazează studiile asupra învățării pe trăsăturile sau funcțiile sistemului nervos care trebuie să fie explicate de neuropsihologie. Dollard și Miller (1950) caută și expun diverse modele animale ale comportamentului uman.

Multe cercetări experimentale s-au făcut pe animale sub pretextul că procesele fundamentale ale învățării pot fi văzute cu mai multă claritate dacă sunt studiate în formele lor relativ simple și nu complicate de înaltele procese intelectuale ale ființei umane cercetarea fiind mai simplă, mai bine controlată și mai puțin costisitoare, permițând controlul experiențelor precedente și simulările pe calculator

Cercetarea învățării la animale s-a bazat pe presuposițiile că fenomenele de învățare sunt procese elementare care operează similar în diferite situații de învățare, că acestea sunt aplicabile multor specii și multor situații, în ciuda diferențelor între ceea ce poate fi învățat și viteza învățării.

Analiza învățării din perspectiva comportamentului a condus la studiul efectului pe care îl exercită experiența anterioară asupra comportamentului actual.

Multitudinea rezultatelor experimentelor particulare realizate pe animale poate explica într-o anumită măsură și diferențele de opinii care există actualmente în modalitățile de explicare și definire a învățării precum și a teoriilor elaborate în baza lor. Ele pot, în același timp, constitui și sursa vulnerabilității multora dintre teorii. Dacă în general, în orice domeniu al cunoașterii, este adevărat așa cum spune Popper (Popper, 1972), că teoriile, ca orice aproximații efemere, se transformă sau chiar sunt repudiate pe măsură ce problemele abordate de ele se clarifică, acest lucru este și mai evident în cazul teoriilor învățării.

Una dintre cele mai consistente lucrări pe problema teoriilor învățării (Ernest R. Hilgard și Gordon H. Bower, 1974) inventariază ca teorii ale învățării (până la acea dată): condiționarea clasică (Pavlov), conexionismul (Thondike), condiționarea prin contiguitate (Guthrie), condiționarea instrumentală (Skinner), teoria sistematică a comportamentului Hull), behaviorismul intențional (Tolman), teoria gestaltului, teoria psihodinamică a lui Freud, funcționalismul, teoria matematică, teorii ale comportamentului bazate pe prelucrarea informațiilor, teoriile neurofiziologice.

Un autor francez (François Doré, 1983) distinge (și analizează critic), două etape în dezvoltarea construcțiilor teoretice cu privire la învățare: 1. perioada anilor 1900 – 1960 și 2. etapa sistemelor miniaturale de explicare a învățării.

Teoriile învățării elaborate în perioada anilor 1900-1960, au în comun faptul că în pofida divergențelor și controverselor care le-au marcat, au o orientare antropocentristă, unele dorindu-se și teorii generale ale comportamentului uman.

Sistemele miniaturale de explicare a învățării (care nu-și mai propun formularea unei teorii globale ci încearcă doar să-i explice anumite aspecte particulare) au apărut datorită faptului că începând cu anii 1960, s-a dezvoltat „un oarecare scepticism cu privire la posibilitatea și necesitatea elaborării de teorii globale ale învățării

(...) scepticism ce favorizează apariția unor sisteme miniaturale, adică a unor eforturi teoretice mai puțin ambițioase, având puține legături cu marile sisteme și nevizând o explicație globală a învățării.” (F.Doré, 1983, p.60). Acest scepticism este explicat de autorul citat prin trei cauze: 1. marile teorii ale învățării au suscitât numeroase controverse și nu și-au atins obiectivele ambițioase pe care și le-au asumat; 2. neobehaviorismul skinnerian a deplasat accentul de la construirea unor teorii rafinate la acumularea de date empirice; 3. așteptările nerealiste generate de marile teorii cu privire la posibilitatea de a ajunge la interpretări definitive și sigure ale datelor cercetărilor.

F. Doré identifică trei caracteristici ale sistemelor miniaturale de explicare a învățării: 1. se dezvoltă mai degrabă în funcție de problema abordată experimental, decât în funcție de un cadru teoretic general; 2. caută mai degrabă să confirme decât să infirme enunțuri, evitând controversele conceptuale; 3. apar oarecum eclectic de deoarece împrumută concepte din diverse teorii anterioare, uneori contradictorii. Ca exemple de asemenea teorii sunt menționate modelele construite de: 1. Miller, Logan, Amsel, Mowrer, Rescola și Wagner (în care se regăsesc ideile lui Hull-Spence); 2. Miller, Galanter și Pribram (după cognitivismul lui Tolman); 3. Bindra (cu influențe eterogene din marile teorii de început ale învățării); 4. abordarea ethologică.

Anumiți exegeți grupează teoriile învățării în funcție de premisele filosofice și de concepția despre natura omului pe baza cărora s-au elaborat. Astfel, se identifică:

- ◆ Teorii asociaționiste ale învățării;
- ◆ Teorii cognitive ale învățării (Perkins, 1969, p. 343).

Teoriile asociaționiste ale învățării, pleacă de la ipoteza că învățarea se realizează prin asocierea unui răspuns la un stimul. Cel care învață este, din perspectiva lor, în mod esențial pasiv, comportamentul fiindu-i controlat de forțe externe. Asociaționiștii

încearcă să descopere sau să definească principiile sau legile în baza cărora stimulul sau situația ajung să fie asociate cu un aspect al comportamentului numit răspuns studiind doar acele evenimente ale învățării care pot fi observate direct și măsurate. În acest fel ajung la o abordare atomară și mecanicistă a procesului învățării. Sunt luate în studiu trei seturi de variabile (Stimul, Răspuns, Organism) și în funcție de importanța acordată fiecăreia dintre ele și de maniera în care abordează și descriu variabila pe care pun accentul, teoriile elaborate se clasifică în două mari grupe:

1. Teoriile asocierii prin contiguitate (*Contiguity Theories of Conditioning*) care susțin că legătura S-R se formează atunci când stimulul condițional și stimulul necondițional sunt contigue (apropiate temporal unul de altul) așa cum au demonstrat cercetările lui Pavlov, Watson sau Guthrie.

2. Teoriile învățării prin întărire (*Learning by Reinforcement*) care afirmă că legătura stimul-răspuns se formează nu pe baza proximității lor temporale (contiguității) ci pe baza consecințelor conexiunii (succes și recompensă) așa cum reiese din cercetările lui Thorndike, Hull sau Skinner.

Teoriile cognitive vin cu viziune holistă (globalistă, molară) asupra învățării plecând de la premisa că toate comportamentele sunt orientate spre scop (*purposive*). Din perspectiva lor învățarea este activă, scopurile, motivele, percepțiile și cunoștințele celui care învață fiind influențate de (și influențând la rândul lor) interacțiunea acestuia cu mediul.

Teoreticienii câmpului (gestaliștii, Lewin, Tolman, Combs și Rogers) sunt mai flexibili prin relativismul lor și pun accentul pe calitatea învățării nu pe cantitatea răspunsurilor.

După un alt criteriu de clasificare a aceluiași teorii (aspectul implicat cu predilecție în învățare) se diferențiază:

- ◆ teorii de orientare comportamentalistă;
- ◆ teorii cognitive.

Teoriile de orientare comportamentalistă ale învățării (orientate spre comportament) prezintă observații esențiale asupra legăturilor între exercițiu și comportament, asupra transmiterii exercițiului prin intermediul generalizării, transpoziției și transferului. Ele văd în învățare modul de acțiune a mecanismelor proprii adaptării biologice, care operează, în fapt, în afara controlului conștiinței. Repetarea experienței, exercițiul și întărirea sunt condiții prealabile, necesare oricărei învățări, la care se adaugă apoi variabilele care intervin între stimuli și tendința subiectului de a reacționa (nivelul pulsional, obișnuințele, anticipările etc.). (E. Thorndike, B. F. Skinner, E. Guthrie, Clark J. Hull).

Teoriile cognitive ale învățării pun problema dacă și în ce măsură, întărirea influențează înțelegerea, intuiția. Se preocupă mai ales de implicarea proceselor simbolico-lingvistice în achiziția și transformarea experienței. Se centrează pe reprezentările cognitive, pe organizarea formală a acestora și pe rolul lor de mediatori ai învățării (Tolman). Implicarea procesului cognitiv în învățare (nu doar a stimulului, reacției și întăririi) este studiată de structuralism, funcționalism și gestaltism.

Pentru a completa tabloul elaborărilor teoretice asupra învățării trebuie menționate și teoriile neurofiziologice, teoriile învățării sociale și teoriile umaniste (bazate pe Self).

Teoriile neurofiziologice ale învățării caută indicii cu privire la organizarea comportamentului în relațiile dintre diferitele componente ale țesutului nervos (teoria lui Hebb a grupărilor celulare) sau în modificările intracelulare și de permeabilitate sinaptică. Diferite cercetări au evidențiat rolul neurohormonilor (ACTH) sau neuropeptidelor și al metabolismului intracelular al ARN. Alte cercetări au evidențiat rolul în învățare a unor structuri cerebrale ca sistemul activator, sistemul limbic, hipocampusul.

Teoriile învățării sociale își propun depășirea limitelor teoriilor behavioriste și a teoriilor cognitive, accentuând natura socială a

învățării. Reflexiile teoretice se bazează pe studii asupra modului în care învață copiii comportamente sociale de genul agresivității sau cooperării.

Explicațiile învățării bazate pe teoria Self-conceptului (Arthur W. Combs și Carl R. Rogers) se bazează pe studii privind relațiile dintre imaginea de sine (self-concept) și achizițiile școlare. Învățarea este tratată ca autoexplorare și autodescoperire și nu ca rezultat al unor forțe externe individului (al unor stimuli externi). Aceste explicații afirmă că se învață doar lucrurile importante, care au o anumită semnificație pentru propriul comportament. Imaginea de sine a individului influențează atât abilitatea lui de a învăța cât și ce anume vrea să învețe.

Așa cum se poate sesiza, cercetarea învățării umane a avut ca punct de pornire abordarea ei atomară și mecanicistă, a evoluat spre o abordare holistă și flexibilă și continuă să evolueze spre o abordare sintetic – integrativă, spre o teorie completă care să explice în întregime procesul învățării. Cantitatea impresionantă de informații cu privire la învățare acumulată în multitudinea studii întreprinse ar putea constitui baza elaborării unei teorii de genul celei pe care D. Child o numește, în 1997, „teorie comprehensivă” a învățării. D. Child identifică o serie de probleme la care ar trebui să răspundă o asemenea teorie și anume:

1. cum se pot determina limitele capacității de învățare a individului și cum poate fi aceasta influențată;
2. care este influența înnașcutului, vârstei, inteligenței, nivelului de maturizare, mediului, aptitudinilor, personalității asupra capacității de învățare;
3. cum sunt asimilate strategiile și deprinderile cognitive și cum afectează ele experiența viitoare a individului;
4. cum poate fi explicată învățarea simbolică la om;
5. care este diferența dintre învățarea la animal și învățarea la om;

6. cum poate fi încorporată baza fiziologică și etiologică a individului în managementul învățării;

7. care sunt condițiile care favorizează sau inhibă, în timp, achizițiile;

8. care este locul impulsului, recompenselor și sancțiunilor în programele de învățare;

9. cum sunt transferate într-o activitate nouă deprinderi învățate într-o altă activitate;

10. care sunt condițiile reamintirii și uitării în învățare;

11. ce loc ocupă înțelegerea în diferite forme și niveluri ale învățării. (Child, 1997, pp.113-114).

O **teorie comprehensivă a învățării** poate răspunde nevoii actuale de schimbare în abordarea învățării astfel încât „instituțiile sociale și politice să poată organiza învățarea în raport cu marile provocări ale timpului nostru: transformarea modului în care oamenii gândesc, acționează și își asumă responsabilități pentru viitor”. (S. Ranson et al., 1996, p. 11).

Evoluția cunoașterii științifice a învățării în sensul celei menționate deja (de la abordarea atomară și mecanicistă spre abordarea holistă și sintetic – integrativă) este și mai evidentă în cadrul explicațiilor psihologice, a **modelelor explicative ale învățării** construite (uneori în cadrul sau pe baza principalelor asumptions ale marilor teorii psihologice, altele paralele cu acestea) de-a lungul timpului.

Literatura de specialitate focalizată pe un aspect important al ariei problematice a învățării și anume aplicabilitatea rezultatelor cercetării științifice în practică, se referă mai frecvent la **modelele învățării și instruirii** decât la marile teorii, devenite clasice, ale învățării.

Modelele învățării și instruirii încercă să examineze toate elementele care contribuie la învățare și să le sistematizeze astfel încât să poată fi aplicate cât mai ușor în explicarea situațiilor de

învățare. Modelele învățării se focalizează mai mult decât teoriile învățării, pe ceea ce face cel care învață și se diferențiază de modelele instruirii care se focalizează pe ceea ce face instructorul pentru a ajuta elevul să învețe. Noi ne propunem o incursiune în ceea ce studiul științific al învățării a oferit ca informații în legătură cu ceea ce se întâmplă la nivelul celui care învață.

1.1. Abordarea tradițională a învățării – reacție la stimul și dirijare externă

Așa cum s-a văzut din sumarul inventar al celor mai cunoscute teorii ale învățării, una dintre cele mai timpurii și larg acceptate explicații ale învățării este cea a realizării de asociații între stimul și răspuns sau între stimuli și apoi între aceștia și răspuns.

În explicarea învățării ca „asociere stimul-răspuns” se diferențiază două direcții: condiționarea prin contiguitate (*Contiguity Theories of Conditioning*) și condiționarea prin întărire (*Learning by Reinforcement*). Teoriile condiționării prin contiguitate explică asocierea stimul-răspuns produsă de contiguitatea (apropierea temporală) a celor două categorii de stimuli (condițional și necondițional) la care se răspunde în același fel. Teoriile condiționării prin întărire explică asocierea stimul – răspuns prin consecințele conexiunii celor două categorii de stimuli.

Modelele care prezintă învățarea ca asociere Stimul - Răspuns, explică în două maniere distincte cum se realizează această asociere:

1. legătura S-R se formează atunci când stimulul vechi și cel nou sunt contigue (apropiate temporal unul de altul).

2. conexiunea stimul-răspuns se formează nu pe baza proximității (contiguității) ci pe baza consecințelor conexiunii (succes sau eșec) prin întărire (*reinforcement*).

Asocierea S-R prin contiguitate (condiționarea clasică) a fost relevantă de studiile lui Ivan Pavlov, J.B. Watson și E.R. Guthrie

Condiționarea clasică (pavloviană) poate fi considerată unul dintre primele modele ale învățării (a uneia dintre cele mai simple

forme ale învățării): asocierea stimulului condițional cu cel necondițional și schimbarea de comportament care constă în răspunsul reflex (reflexul fiind una dintre cele mai simple forme de comportament) la stimulul condițional, caz în care răspunsul devine condiționat.

Ivan Pavlov (1849-1936, U.R.S.S) a demonstrat prin celebrele sale experiențe (câinele care învață să răspundă prin reflexul salivar la sonerie nu doar la hrană) că un stimul originar neutru (soneria) în raport cu reflexul (salivația) câștigă calitatea de semnal când este asociat în mod repetat cu un stimul (hrana) declanșator inițial al reflexului (salivația). Asocierea repetată a celor doi stimuli (hrana și soneria) provoacă o consolidare (întărire) a conexiunii Răspuns (salivația) – Stimul (soneria).

Tot pe condiționare își fundamentează explicațiile date învățării și J.B. Watson și E.R. Guthrie.

Edwin R. Guthrie (1886-1959) prezintă învățarea ca un rezultat al efectului primei experiențe cu stimulul. În această primă experiență se suprimă pur și simplu mișcările superflue în raport cu stimulul – țintă. Învățarea se realizează pe principiul tot sau nimic. E.R. Guthrie consideră că asociația S-R se produce datorită structurii stimulilor. Se învață numai ceea ce se face efectiv, fără implicarea intenționalității, impulsurilor, recompenselor și fără repetiții. Învățarea se produce în momentul unei singure asociații dar poate fi consolidată prin repetiții iar repetițiile (antrenamentul) trebuie făcut în situația specifică în care este așteptat răspunsul. Repetițiile trebuie efectuate în toate situațiile în care individul urmează să acționeze cu noul răspuns. Situația dictează și eficiența recompensei sau sancțiunii: „Șederea pe coji de nucă nu descurajează învățarea. Ea încurajează învățarea, ca o alternativă la acea ședere.” (Guthrie, apud Kidd, 1981, p.191)

John B. Watson (1878-1958), considera că toate procesele de învățare sunt similare condiționării clasice bazându-se pe

experimente de asociere a stărilor emotive cu stimuli anteriori neutri. El a neglijat aplicarea acestei metode în deprinderea unor activități motorii și voluntare sau în rezolvarea unor probleme. Într-un studiu privind emoțiile umane (1920) prezintă învățarea prin asociere a unei emoții fundamentale: teama. Subiectul lui, micuțul Albert, învață prin condiționare, să se teamă de un șobolan alb și apoi de alte obiecte care îi seamănă (iepură, haină de blană albă, barba albă). Condiționarea s-a produs prin asocierea vederii cobaiului (față de care înainte de experiment nu manifesta nici o emoție dezagrebilă) cu un zgomot puternic care îi provoca teamă (Watson, 1920).

Așa cum se vede, componentele modelului condiționării clasice sunt:

1. răspunsul necondiționat adică un răspuns deja fixat la un anumit stimul (salivația la hrană; teama la sunetul dezagrebil)
2. relația necondiționată (între stimulul necondiționat și răspunsul necondiționat)
3. stimulul condițional – un nou stimul la care răspunsul nu este fixat (sunetul diapazonului, cobaiul)
4. relație condițională – o relație stimul-răspuns creată prin asocierea stimulului nou cu răspunsul vechi (sunetul și salivația sau cobaiul și teama)

Asocierea stimul-răspuns a fost explicată pe baza unor fenomene ca iradierea, concentrarea și inducția reciprocă a excitației și inhibiției nervoase, realizarea lanțului de reflexe etc. Teoria condiționării clasice aduce în discuție fenomene ca întărirea, stingerea, restabilirea spontană a unei asociații stimul – răspuns, generalizarea aceluiași răspuns la mai mulți stimuli (Răspunsul condiționat învățat la un stimul de ton jos se produce și la un stimul de ton înalt) și diferențierea stimulilor prin răspunsuri diferite la stimuli asemănători (Hilgard, 1974).

Factorii care determină eficiența condiționării clasice sunt: sincronizarea, coordonarea în timp a celor doi stimuli (necondițional și condițional).

Condiționarea clasică este o omniprezentă formă de influență în lumea noastră, este naturală, simplă, ușor de realizat și o regăsim într-un mare număr de fenomene: aversiunile gustative, fobiile, fetișurile sexuale, toleranța la droguri, condiționarea semantică. Cea mai puternică aplicație a ei implică emotivitatea (emoțiile umane fiind ușor și rapid condiționabile, mai ales cele puternice și negative).

Ca formă de influență, este aplicată în dresajul animalelor și în tratarea unor probleme comportamentale umane (în terapia aversivă pentru alcoolism, sau în desensibilizarea sistematică în cazul fobiilor).

Principalele reproșuri care s-au adus modelului condiționării clasice au fost acelea că nu poate să explice întregul proces al învățării și că este model prea puțin flexibil. Unii autori însă apreciază că el nu sunt atât de simplu. Leontiev atrage atenția asupra faptului că legătura condiționată *care este fenomen fiziologic dar și psihologic* nu este pur și simplu asociație și că teoria lui Pavlov nu pleacă de la presupunerea unei legături directe (nemijlocite) dintre stimul și reacție ci afirmă importanța *întăririi* reacției, prin repetata combinare a unui stimul necondiționat, cu un stimul originar neutru ajungându-se la situația ca acesta să-și piardă caracterul neutral și să evoce reacția corespunzătoare stimulului necondiționat (Leontiev, 1964).

Asocierea S-R prin întărire (reinforcement) este cea de-a doua direcție conturată în explicarea învățării pe baza mecanismelor asociației. Condiționarea instrumentală (Miller și Konorski în 1928, Hilgard și Marquis în 1940) sau operantă (Skinner în 1935) aduce în discuție recompensa ca factor ca întărește sau slăbește stabilirea asocierii S-R. Ca și model al învățării, modelul *condiționării operante* a fost elaborat, aproape în același timp cu modelul lui Pavlov, de către Thorndike și a fost dezvoltat de B.F. Skinner. În timp ce condiționarea clasică implică reflexele înnăscute, condiționarea operantă implică un comportament voluntar.

În ambele tipuri de condiționare se produce generalizarea stimulilor – un fapt extrem de important care permite aplicarea comportamentului învățat în diferite contexte. În timp ce în condiționarea clasică avem schema S – R, în condiționarea operantă avem schema S – R – S.

Condiționarea operantă constă în modificarea comportamentului datorită consecințelor acelui comportament. Când un răspuns este urmat de consecințe plăcute, probabilitatea repetării comportamentului în circumstanțe asemănătoare crește. Când un răspuns este urmat de consecințe neplăcute, probabilitatea repetării comportamentului scade. Răspunsul care este urmat de o reducere a unor trebuințe tinde să se repete iar cel care nu este urmat de această reducere a trebuinței tinde să dispară.

Edward Thorndike (1874-1949, SUA) cercetând procesul asociativ la animale (*Inteligența animalelor. Studiu experimental al procesului asociativ la animale*, 1898) observă că reacțiile produse de un stimul (de caracteristicile situației) sunt conservate și repetate doar dacă sunt asociate cu o stare agreabilă, fenomen numit *întărire*. Pisicile utilizate de Thorndike în cercetări, deschid ușa cuștii în care sunt închise, prin lovirea întâmplătoare a lanțului care o blochează. După un număr variabil de asemenea *soluții* găsite întâmplător la *problema* evadării lor din cușcă, ele fac legătura între lovirea lanțului și deschiderea ușii care permite evadarea (*efectul agreabil*). Când recurg la ea ca să evadeze, comportamentul este considerat învățat. Această condiție a asocierii S-R a fost formalizată de Thorndike în legea efectului: efectul plăcut (evadarea) a *întărit* comportamentul învățat (lovirea lanțului care deschide ușa).

Recompensa (efectul plăcut al unui răspuns) acționează și asupra conexiunilor aflate în vecinătatea răspunsului recompensat. Ea este mult mai eficientă decât sancțiunea.

Conform lui Thorndike învățarea la om este în esență acțiunea legilor stării de pregătire, exercițiului și efectului, „Ea este mai

întâi de toate un mecanism asociativ, tinzând să evite ceea ce deranjează procesele vitale ale neuronilor.” (Thorndike, apud Hilgard, 1974, p. 22)

Deși i s-a reproșat înțelegerea oarecum simplistă a conexiunii, credibilitatea (conferită de metodele experimentale utilizate, de rigoarea matematică a demonstrațiilor sale, ca și de fundamentarea lui pe fiziologie) a făcut ca modelul explicativ al lui E.L. Thorndike să fie preluat ca psihologie *oficială a învățării* de multe sisteme de învățământ tradițional. (Thorndike, 1983). Thorndike, prin studiile sale, a oferit bazele construcției teoriei lui B.F. Skinner cu privire la condiționarea operantă.

Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) studiind comportamentul numit de el operant (la cobai) ajunge la concluzia că asocierea între un anumit stimul și un răspuns spontan la acel stimul se realizează numai dacă răspunsul este întărit consecutiv executării lui (*condiționarea operantă*). Cobaiul flămând din așa numita „cutie a lui Skinner” primește mâncare atunci când lovește accidental o trapă. El învață (asociază) comportamentul de lovire a trapei prin *întărire pozitivă* (primirea hranei) dacă întărirea vine imediat după lovirea trapei (o jumătate de secundă). Numărul și stabilitatea comportamentelor însușite prin acest mecanism depind de regimul întăririlor întâmplătoare sau dirijate, accidentale sau intenționate (voluntare) care s-au aplicat consecutiv manifestării unui comportament ca răspuns la un stimul.

Skinner diferențiază între *comportamentul de răspuns* și *comportamentul operant* și între răspunsuri *provocate* și răspunsuri *emise*. Reacțiile de răspuns sunt provocate de stimuli cunoscuți (constricția pupilei la lumină) în timp ce reacțiile operante nu apar corelate neapărat cu anumiți stimuli recunoscuți. Ele pot realiza o legătură cu o stimulare anterioară, stimulul actual fiind doar ocazia manifestării lor, nu cel care le-a produs. În condiționarea operantă răspunsul condiționat este necesar dar întărirea lui este întam-

plătoare față de răspuns. Se consideră că majoritatea comportamentelor umane sunt operante, nu provocate. Skinner utilizează conceptul de „comportament operant” în sensul de formă a comportamentului determinată de consecințele lui (Skinner, 1971) și își concentrează eforturile investigative asupra identificării acelor evenimente care acționează ca întăritori ai răspunsului condiționat pentru ca acesta să nu se stingă. Conform lui Skinner comportamentul este un lanț causal cu trei verigi: 1. Un eveniment din mediu (*stimul*) acționează asupra individului (profesorul care pune o întrebare în clasă); 2. diferite condiții interne determină individul să răspundă în prezența stimulului (*răspunsul*) (elevul răspunde corect sau incorect); 3. Producerea unuia dintre 3 posibile evenimente: întărirea răspunsului, sancționarea sau ignorarea lui (*stingere* – *extinction*). Este definit ca *întăritor* acel stimul care crește probabilitatea unui răspuns. Sunt descrise două grupe de întăritori: *întăritor pozitiv* (stimul care introdus în situație crește probabilitatea apariției unui răspuns operant, ca de ex. hrana, apa) și *întăritor negativ* (stimul care îndepărtat din situație crește probabilitatea apariției unui răspuns operant, ca de ex. zgomotele, căldura) (Hilgard, 1974).

Skinner diferențiază între întărire (*reinforcement*) și recompensă (*reward*). Prin întărire (*reinforcement*) Skinner definește creșterea frecvenței răspunsului atunci când acesta este urmat imediat de efecte plăcute sau când acesta este urmat imediat de stoparea unor efecte neplăcute în timp ce recompensa (*reward*) este ceea ce *primește* persoana pentru ca ea să se simtă bine ca urmare a răspunsului dat. Întărirea (*reinforcement*) poate fi pozitivă (rata răspunsului este crescută de efectele plăcute ale acestuia, de ceea ce „câștigă” individul manifestând respectivul răspuns) sau negativă (rata răspunsului este crescută de ceea ce se stopează, de ceea ce „evită” individul dacă manifestă comportamentul dorit) (Hilgard, Bower, 1974). Premiarea (lauda sau o prăjitură preferată)

unui comportament așteptat (pregătirea, din proprie inițiativă a temelor pentru a doua zi) crește probabilitatea producerii respectivului comportament. Stoparea cicălirii cu privire la pregătirea temelor pentru a doua zi, la fel, crește probabilitatea producerii comportamentului dorit (pregătirea temelor din proprie inițiativă) pentru că se dorește evitarea evenimentului neplăcut (cicălirea). Stoparea/eliminarea unui eveniment neplăcut, producând plăcere, devine recompensă și crește probabilitatea manifestării comportamentului dorit.

Întărirea pozitivă (recompensa) combinată cu *întărirea negativă* (retragerea recompensei) sunt mai eficiente decât pedeapsa deoarece pedeapsa poate fi asociată cu cel care o aplică și nu cu comportamentul indezirabil. De asemenea pedeapsa *accentuează* comportamentul indezirabil fără să-l contrapună unui comportament dezirabil sau chiar poate fi interpretată ca o recompensă (elevul exmatriculat ca pedeapsă își trăiește libertatea ca recompensă). Prin aceste explicații condiționarea operantă oferă un model mai flexibil al învățării.

Întărirea comportamentului operant nu se realizează cu regularitate și uniform (pescarul nu prinde pește la fiecare aruncare a undiței dar nu renunță la aruncarea repetată a undiței pentru că un răspuns nu a fost întărit). Consecințele comportamentului pot apare continuu sau cu intermitență. Întărirea continuă constă în apariția consecințelor comportamentului de câte ori acesta se produce. Întărirea intermitentă constă în apariția consecințelor comportamentului doar în anumite circumstanțe după ce acesta s-a produs.

În condiționarea operantă se utilizează patru mari tehnici. Ele rezultă din combinarea celor două mari obiective ale condiționării (creșterea sau scăderea probabilității ca răspunsul specific să se producă în viitor) cu tipurile de stimuli utilizați (pozitivi/plăcuți

sau negativi/aversivi) și cu acțiunile produse (adăugarea sau îndepărtarea stimulului)

Astfel consecințele comportamentului pot apare la un anumit interval de timp după ce acesta s-a produs sau după un anumit număr de răspunsuri corecte emise, la același interval de timp sau după același număr de răspunsuri corecte, la intervale de timp diferite sau după un număr variabil de răspunsuri corecte emise diferențiindu-se patru modalități de întărire:

1. întărirea la interval fix;
2. întărirea la interval variabil;
3. întărirea prin rație fixă;
4. întărirea prin rație variabilă.

Cercetările lui Skinner asupra comportamentului porumbeilor și șobolanilor într-un mediu controlat în vederea întăririi sau stingerii unor răspunsuri, au constituit modele pentru multe cercetări cu privire la modificările de comportament (în mediul muncii și social). Ele și-au propus să identifice acele elemente sau evenimente care acționează ca întăritori ai răspunsului condiționat pentru ca acesta să nu se stingă. Unul dintre stimulii utilizați ca întăritor (*reinforcer*) în cercetările asupra oamenilor a fost banul. Comportamentul care duce la obținerea banilor tinde să fie repetat dar nu pentru că banii determină comportamentele care îi procură ci pentru că banii pot fi utilizați în procurarea unor lucruri plăcute sau în evitarea unor lucruri neplăcute.

Deși rămâne în cadrele conceptual teoretice ale asociaționismului, lui Skinner i se recunoaște meritul de a fi delimitat drept condiții esențiale ale învățării „*activitatea intensivă, motivația pozitivă și întărirea regulată, nemijlocită a modurilor de comportament corecte*” (Löwe, 1978, p. 60)

Cele mai cunoscute aplicații ale principiilor condiționării operante sunt cele specifice situațiilor sociale ca educarea copiilor sau terapiile bazate pe modificări comportamentale

Observăm că din perspectiva modelului asociaționist (conexionist) al proceselor învățării există trei categorii de variabile: 1. situația în care se produc schimbările de comportament, adică stimulul; 2. procesele interne interpușe între stimul și răspuns (organismul) și 3. răspunsul (manifest sau nemanifest) al organismului. Așa cum s-a remarcat, „Orice învățare înseamnă pentru teoria stimul – răspuns (S-R), o adăugire de învățare (*hinzulernen*) a unor noi semnale (așa-numitele semnale condiționate) și a unor noi reacții (așa-numitele reacții condiționate). Învățarea prin adăugire se desfășoară după legi ale învățării care se deosebesc foarte mult în diferitele variante ale acestei teorii” (Lowe, 1978, p.50).

Clark J. Hull (1884-1952) pune accentul pe variabilele care intervin între stimuli și tendința subiectului de a reacționa: nivelul pulsional, obișnuințele, anticipările etc. Studiind reflexele condiționate el extrage noi argumente pentru condiționarea prin întărire. În contextul unor experimente efectuate pe șobolani închiși într-o cutie cu pedală, Hull studiază efectul recompensei întârziate asupra stabilității asocierii stimul răspuns. Prin ingenioase experimente asupra comportamentului în labirint sau în câmp liber, asupra învățării mecanice sau prin încercare și eroare, Hull pune în evidență mecanisme intermediare în învățare cum sunt *gradientul de întărire* sau al scopului și *ierarhia deprinderilor*. În experimentele privind depășirea unor bariere pentru atingerea unui scop, el a pus în evidență faptul că pe măsura apropierii de obiectiv crește puterea de evocare a răspunsului. Atunci când s-au oferit mai multe căi de soluționare a problemelor, s-a evidențiat faptul că alternativele existente se constituie (printr-un mecanism de integrare) într-o *familie de deprinderi* în care deprinderile sunt dispuse preferențial. Atunci când soluțiile preferate sunt blocate, se aleg altele dintre alternativele dispuse ierarhic. Dacă un element al familiei ierarhizate a deprinderilor este întărit de o situație nouă,

toate celelalte elemente vor putea fi evocate ca alternative de răspuns în noua situație. Aceasta ar explica abilitățile de a răspunde potrivit în situații noi, intuiția și raționamentul. (Hilgard, 1974).

Așa cum se vede, în încercarea de a descoperi și defini principiile sau legile în baza cărora stimulul (sau situația) ajung să fie asociate cu un aspect al comportamentului numit răspuns, asociaționismul descrie învățarea atomist, mecanicist și reducționist. Spre deosebire de asociaționism, teoriile câmpului vin cu viziune holistică asupra învățării (teoria gestaltului, Lewin, Tolman).

Edward Tolman (1886-1959) se concentrează pe reprezentările cognitive, pe organizarea formală a acestora și pe rolul lor de mediatori ai învățării.

Tolman (1932, 1949) construiește o variantă a teoriei behavioriste în care central devine comportamentul intențional (*purposive behavior*). „Potrivit acestei teorii, omul învață ceea ce așteaptă iar aceste „așteptări”, „anticipații”, sunt fenomenele centrale în procesul învățării.(...) În confruntarea *prin acțiune* cu mediul său, organismul cucerește experiențe (ca expectații – anticipații ale unor consecințe ale comportamentului său), după care el se va lăsa condus, în acțiunile viitoare, în situații similare” (Löwe, 1978, p.60)

Conform lui Tolman, învățarea nu se produce la întâmplare ci în baza unei selecții a mijloacelor sau instrumentelor necesare atingerii unui scop. Comportamentul fiind dirijat de obiective (atingerea sau evitarea a ceva), nu stimulii determină alegerea și fixarea (prin repetare sau recompensă) anumitor răspunsuri ci scopul răspunsului la stimul. Tolman vorbește de principiul efortului minim conform căruia mijloacele care permit attingerea scopului sunt alese astfel încât acesta să fie atins cât mai ușor și rapid. Învățarea intențională a devenit subiect predilect de studiu pentru teoreticienii motivației și ai abordărilor umaniste ale învățării. (apud Huit, 2004).

Considerarea comportamentului ca fiind intențional și ca uzând de mediul ambiant pentru atingerea scopului aduce în discuție baza fiziologică și fizică a comportamentului, bază definită de variabilele mediului ambiant și de variabilele diferențiale individuale. Între acestea se interpune o a treia categorie de variabile, cele intermediare. În categoria variabilelor mediului, E. Tolman include: 1. caracteristicile stimulilor, 2. reacțiile motrice necesare, 3. adecvarea obiectului – scop, 4. programul de antrenament și 5. cumularea experienței anterioare în care o anumită situație a condus printr-un anumit comportament la o altă situație. Ca variabile ale diferențelor individuale Tolman menționează: ereditatea, vârsta, educația anterioară și condiția endocrină specială (Tolman, 1918).

Învățarea intențională a devenit subiect predilect de studiu pentru teoreticienii motivației și ai abordărilor umaniste ale învățării.

Teoria gestaltului propune un model explicativ al învățării bazat pe structurile de învățare. Gestaliștii (Max Wertheimer, Wolfgang Kohler și Kurt Kofka) formulând legile organizării, pe care le aplică atât percepției cât și învățării, aduc în discuție problema restrukturării câmpului prezent, restructurare presupusă de învățarea prin insight. *Învățarea cognitivă* (al treilea mare model uzual al învățării – construit de gestaliști) înlocuiește procesul încercării și erorii cu înțelegerea subită a interrelațiilor unei probleme. Acest proces numit insight este seamănă mai mult cu punerea unei piese într-un puzzle decât cu răspunsul la un stimul. Tolman a evidențiat faptul că un cobai deși nerecompensat a învățat planul unui labirint anticipând faptul că mai târziu va găsi mâncarea. Tolman a numit acest fapt învățare latentă bazată pe dezvoltarea unei hărți cognitive a labirintului hartă care s-a reactualizat imediat atunci când a fost oferită și o recompensă.

Wolfgang Kohler (1887-1967) (*Inteligența maimuțelor*) a impus conceptul de învățare intuitivă (*insightfull learning*) ca

alternativă la învățarea prin încercare și eroare. *Insight*-ul presupune un efort deliberat de percepere, o sesizare anticipată sau retrospectivă a ceva (Köhler, 1925). Teoreticienii gestaltiști nu au insistat pe mecanismul producerii insightului (intuiției) dar au evidențiat că învățarea nu se produce în mod mecanic (mai ales *Max Wertheimer* care a studiat diferențele dintre învățarea bazată pe gândirea reproductivă și cea bazată pe gândirea productivă).

Teoria gestaltistă acceptă rolul experienței anterioare în învățare, experiență care, engramată fiind în memorie, poate fi reactivată de procesele prezente. Sistemul de urme mnemonice ale experienței anterioare este un sistem organizat de legile gestaltului și se transformă în conformitate cu legea pregnanței. Schimbările acestui sistem contrazic teoria simplelor conexiuni care slăbesc în timp sau sunt estompate de o nouă învățare.

Experimentul reprezentativ pentru cercetările gestaltiste (la fel de popular ca și experimentul lui Pavlov) este cel care a utilizat ca „subiecți” maimuțe antropoide închise (flămânde) într-o cușcă, în afara cuștii fiind plasat un ciorchine de banane. În cușcă mai sunt așezate un băț lung și o ladă. Maimuța sare și încearcă să ia banana de mai multe ori. Următorul pas este încercarea de a lua banana folosind bățul. După mai multe eșecuri se pare că brusc, maimuțele recurg la soluția adecvată: iau bățul, se urcă pe ladă, sar mișcând bățul și reușesc să „rezolve problema” (*să ia banana*). Din acel moment (în care se pare că a înțeles structura acțiunii) maimuța poate repeta modelul și chiar îl poate perfecționa (în alte variante ale experimentului, maimuțele suprapun două – trei lăzi și assemblează mai multe bețe). În aceste situații de învățare soluția apare brusc (*insight*), poate fi repetată și nu este un răspuns direct la stimuli izolați (apud Huitt, 2004).

Gestaltiștii pun accent pe înțelegerea legăturilor între stimuli, nu pe răspunsul la aceștia. Înțelegerea legăturilor poate fi afectată de factori ca: insuficiența motivației (maimuța nu dorește suficient

banana), distribuirea elementelor situației pe o arie prea largă pentru a fi percepute (bățul este în afara câmpului vizual), insuficiența experienței organismului pentru însușirea deprinderilor necesare, blocarea noilor obiceiuri de către cele vechi (maimuța nu folosește o altă ladă atunci când pe cea cunoscută este așezată o altă maimuță). (Woodworth, Marquis, 1965, p.507).

Modelul gestaltist al învățării a oferit practicienilor sugestii cu privire la demersul instruirii: învățarea începe cu prezentarea situației structurate, global, pentru a se înțelege semnificația ansamblului iar ulterior urmează antrenamentul, exersarea aspectelor specifice sarcinii. În aceste contexte, învățarea este la început mai lentă și pe parcurs devine mai rapidă. De asemenea acest model a stat la baza terapiei gestaltiste dezvoltate pe la mijlocul secolului trecut (F. Perls) care se bazează pe principiul că întregul determină componentele. Se menționează ca aplicații provenite de la terapeuții învățării: grupurile T, educarea sensibilității, analiza elaborării deciziilor care se practică în educația adultului și în instruirea conducerii.

Încă din ultimele decenii ale secolului trecut, s-a constatat, conform observației lui Hilgard, că între cele două grupe mari de teorii ale învățării (asociaționistă și holistă) sunt diferențe în ce privește: 1. poziția față de intermedierea învățării (mecanismele periferice/reacțiile vs. intermediarii centrali/ideaționali); 2. poziția față de ce se învață (deprinderi vs. structuri cognitive); 3. poziția față de modul în care se soluționează o problemă nouă (încercare și eroare vs. insight) (Hilgard, în: Hilgard și Bower, 1974, pp.14-16).

Lucrarea publicată de Ernest R. Hilgard și Gordon H. Bower în 1966 delimitează ca *probleme tipice ale învățării* conturate de primele teorii științifice ale învățării minuțios inventariate de cei doi autori: capacitatea de a învăța, exercițiul, motivația, înțelegerea, transferul și uitarea.

Capacitatea de a învăța este determinată de numărul legăturilor realizate (în viziunea lui Thorndike), de tipul de sistem nervos care susține capacitatea de a forma reflexe condiționate (în viziunea lui Pavlov). Problema diferențelor individuale în ce privește capacitatea de a învăța este abordată de Tolman în legătură cu gradarea sarcinilor de învățare iar de gestaliști în legătură cu necesitatea diferențierii și restructurării câmpului.

Exercițiul, după Pavlov presupune doar repetarea asocierii stimul condițional-stimul necondițional-răspuns, cu condiția evitării acumulării de inhibiție (care poate fi produsă chiar de repetare). După Skinner, exercițiul creează contextul în care recompensa acționează asupra conexiunilor, după Hull repetiția succesivă produce inhibiția, numărul de întăriri fiind foarte important în achiziția unei deprinderi. Tolman acceptă legea exercițiului (frecvența asocierii semnelor cu semnificatul) acesta fixând răspunsul după ce răspunsul a fost învățat. Gestaliștii acceptă că răspunsurile se fixează prin repetiție, repetițiile consolidând sistemul engramelor.

Motivația este subînțeleasă în legea efectului (Thorndike) care exprimă faptul că răspunsul recompensat este reținut mai bine decât cel nerecompensat deci că o singură repetare urmată de o recompensă poate fi mult mai eficientă în realizarea conexiunii decât simplele repetiții fără „efect”. Efectul în schimb, întărește nu doar conexiunea recompensată ci și diferite alte conexiuni (propagarea efectului). La Pavlov motivația este doar presupusă în fenomenul reducerii impulsului prin stimulii condiționați (hrana). Skinner diferențiază între forța operantă a recompensei și a sancțiunii, sancțiunea creând emoția care reduce frecvența răspunsurilor. La Hull, impulsul este baza întăririi primare și secundare. După Tolman recompensele și sancțiunile accentuează achizițiile prin reglarea performanței dar nu influențează achiziția în sine. După gestaliști, scopurile fiind situații, modifică învățarea

conform principiului bunei forme ceea ce neagă doar caracterul orb al legii efectului nu acțiunea lui. Funcționaliștii nu s-au preocupat în mod special de această problemă deoarece în cercetările lor au predominat sarcinile de învățare mecanică a unor serii verbale.

Înțelegerea este neglijată de Pavlov, iar în viziunea lui Thorndike se obține prin construirea unui corp de legături adecvate. La Hull, prin principiul gradientului de întărire și ierarhia familiei de deprinderi este relevată importanța experienței anterioare în rezolvarea problemelor curente. Tolman, deși nu s-a ocupat în mod special de înțelegere, este adept al învățării ca adaptare conștientă și rațională la exigențele mediului, fenomen în care apar inferențe creatoare. După gestaliști înțelegerea constă în percepția relațiilor parte-întreg și mijloace-consecințe, insightul fiind considerat tipic sarcinilor bine structurate și nu încercării și erorii.

Transferul, este înțeles de Pavlov ca rezultat al generalizării și la alți stimuli a răspunsului specific unui anumit stimul iar de Thorndike ca funcție de existența unor elemente identice în situația de învățare anterioară și în cea prezentă, identitățile de substanță sau de procedeu din cele două situații de învățare permițând învățarea mai ușoară a noii situații. Skinner vorbește de inducție și nu de generalizare: un răspuns întărit favorizează apariția altor răspunsuri la stimuli care au proprietăți comune cu acesta. Tolman – ca toți cei care au experimentat pe animale – nu s-a preocupat în mod special de transfer. Gestaliștii utilizează un concept care poate fi legat de transfer: transpoziția care exprimă faptul că modelul de relații dinamice descoperit sau înțeles într-o situație poate fi aplicat și altor situații. Înțelegerea este transpozabilă în multe și diverse situații și limitează aplicarea eronată a unei învățări anterioare.

Uitarea se produce, în concepția asociaționiștilor, prin slăbirea conexiunilor din cauza neutilizării lor (în absența exersărilor). Pavlov vorbește de stingerea reflexelor condiționate sau de inhibiție

dar nu de uitare propriu-zisă. Guthrie consideră că uitarea se datorează noilor reacții care odată învățate le înlocuiesc pe cele vechi. Hull evaluează uitarea doar în raport cu timpul. Tolman nu a abordat-o decât poate sub forma inhibiției retroactive. Gestaliștii asociază uitarea cu schimbările care au loc în engramе sau cu schimbările dinamice care au loc la evocare, dispariția engramelor datorându-se fie unui câmp haotic, defectuos fie integrării informației în alte engramе. Pentru funcționaliști (Robinson) ea se datorează interferenței proactive și retroactive, slăbirii pasive a asociațiilor datorită neutralizării sau reprimării lor (Hilgard, Bower, 1974)

Capacitatea de a învăța, practica, motivația, înțelegerea, transferul și uitarea sunt teme care rămân în continuare în atenția specialiștilor în managementul învățării academice (împreună cu aserțiunile majore ale predecesorilor care le-au impus cercetării și chiar au intuit punctele sensibile ale utilizării lor în practică). În exegeza realizată de lucrarea sa, Hilgard remarcă faptul că „Încă din 1913 Thorndike a acordat mai multă atenție dinamicii învățării decât o sugerează considerarea formală a legilor sale. Din primele legi pe care le-a stabilit rezultă că el a remarcat trei aspecte care au constituit o problemă pentru profesor în folosirea lor la clasă. Acestea erau: 1. facilitare în identificarea legăturilor care urmau să fie formate sau desfăcute; 2. facilitare în identificarea situației care trebuia să satisfacă ori să ducă la insatisfacție; 3. facilitare în a provoca satisfacție ori insatisfacție într-o situație dată” (Hilgard, în: Hilgard, Bower, 1974, pp.26-27).

Trebuie să observăm că, în pofida diferențelor dintre ele, primele abordări ale învățării au în comun faptul că descriu situații în care *cel care învață este dirijat* din exterior, este *determinat* să învețe. În accepțiunea lor, individul *învață* un răspuns (sau o soluție) la un stimul care apare în câmpul lui informațional, independent de intențiile sau scopurile sale generale, și mai ales învață în baza

capacității de a *reacționa* la stimul. Acest lucru transpare și din definiția învățării cu care se operează pe parcursul incursiunii în istoria teoriilor învățării: „Învățarea este procesul prin care o anumită activitate ia naștere ori se transformă, *reacționând la o situație*, cu condiția ca esența schimbării să nu poată fi explicată pe baza maturizării organismului, a tendințelor înăscute de a răspunde sau a altor stări temporare ale organismului (de exemplu, oboseală, droguri) (Hilgard, în Hilgard și Bower, 1974, p. 8).

În abordările inițiale ale învățării, aceasta apare ca activitate determinată și controlată din exteriorul individului (prin situația sau conținuturile cu care acesta se confruntă). *Cel care învață* este definit mai ales sub aspectul său de ființă *reactivă*, cantitatea și calitatea *reacțiilor* sale la stimuli fiind apreciate ca indici ai cantității și calității învățării. Din această abordare a învățării, ca „*reacție la o situație*”, decurg o serie de probleme, unele formulate explicit, altele doar intuite, altele încă neformulate, probleme asumate de abordările contemporane ale învățării în general și ale învățării academice în special.

Tendința abordărilor tradiționale ale învățării de a promova metode de supradirijare, determinare și standardizare a proceselor învățării a condus la întrebări de genul celei formulate de constructivistul H.Siebert: „Ne putem totuși întreba dacă învățarea poate fi „dirijată” în adevăratul sens al cuvântului. Dirijarea include reglementare conștientă însă numeroase procese de învățare se desfășoară în mod nedirijat, neintenționat, inconștient. Termenul de dirijare provine din sfera tehnologiei, dar cunoștințele și emoțiile nu le putem „conduce” ca pe un autoturism.” (Siebert, 2001, p.44). Practica pedagogică și reflecția teoretică, mai accentuat psihologică; au răspuns că nu. Învățarea nu poate fi eminentemente dirijată din exterior, chiar și pentru acceptarea dirijării externe fiind necesară autoinițierea ei din interiorul individului. Aceste constatări nu trebuie să conducă la rejectarea în întregime a aserțiunilor

abordărilor inițiale ale învățării. Unele dintre ele sunt încă actuale, atât în psihologia învățării cât și în practica pedagogică, dar progresul în cunoașterea științifică a învățării a permis conștientizarea faptului că rezultatele unor asemenea construcții teoretice pot fi folosite cu succes de educatori, doar în funcție de nivelul învățării pe care îl vizează intervenția instructiv-educativă (Fontana, 1995, p.143). Utilizate rațional și realist, pot fi de folos practicianului care însă trebuie să identifice exact forma și nivelul de învățare pe care îl vizează atunci când recurge la ipotezele și soluțiile oferite de fiecare dintre ele.

Unele forme și niveluri ale învățării pot fi explicate și *îndrumate* pe baza aparatului conceptual-teoretic al teoriilor tradiționale, altele însă au nevoie de un alt cadru conceptual-metodologic (mai ales cele integrate de învățarea umană complexă ale cărei resurse implică alte modalități de *gestionare*). Acest nou cadru conceptual-metodologic este oferit de noile teorii și modele explicative ale învățării care la rândul lor au avut o evoluție sinuoasă, cu contradicții și rezolvări încă discutate și analizate.

1.2. Abordarea contemporană a învățării – autodeterminare și autoconstrucție în contextul dezvoltării personale pe parcursul întregii vieți

Deși Skinner (ca și Tolman de altfel) disting comportamentul reactiv de cel activ „și se îndepărtează astfel de concepția originară behavioristă, după care învățarea, în esență, este înțeleasă ca un *comportament reactiv* (o îmbinare de excitații – reacții înăscute și dobândite)” (Löwe, 1978, p.57), ei nu ajung la înțelegerea autodeterminării învățării. Comportamentul „operant” și comportamentul „intențional” reprezintă intuiții cu privire la omul esențialmente activ care ”nu are nevoie să fie mai întâi *excitat* la o

activitate printr-un stimul” (Correll, 1964, apud Löwe, 1978) ci, în baza activismului intrinsec naturii sale, *caută* stimulul. Aceste intuiții însă, nu ajung la formularea relației dintre învățare și nevoia fundamentală a ființei umane de autodeterminare și autoactualizare/autorealizare și deci nu asigură înțelegerea învățării ca activitate autoreglată și autodirijată.

Psihologia cognitivă, afirmată odată cu înființarea de către Bruner și Miller a „Centrului de Studii Cognitive” (1960) și cu publicarea studiului lui Neisser „*Psihologia cognitivă*” (1967), recurge în explicarea învățării la o serie de asumptii ale gestaltismului, behaviorismului dizident (Guthrie și Tolman) și ale psihologiei genetice piagetiene. *Psihologia cognitivă* apreciază că învățarea se produce prin diverse procese de interrelaționare și transformare a informațiilor receptate din mediu. Din perspectiva psihologiei cognitive, mintea umană este un sistem de procesare a informației (hardware), cogniția este programul (software) iar învățarea achiziția de cunoștințe (datele).

J. Bruner (n.1915) a elaborat una dintre cele mai coerente și consistente descrieri din perspectivă cognitivă a învățării, deși el și-a numit teoria, *teorie a instruirii*, nu teorie a învățării, din dorința de a fi mai mult prescriptiv decât descriptiv. În concepția lui Bruner, învățarea implică trei procese cognitive: 1.achiziția de informație; 2.transformarea acestei informații în forma potrivită pentru realizarea unei sarcini; 3.testarea, verificarea adecvării acestei transformări. Transformarea se realizează prin codificarea și clasificarea informațiilor și este legată de trei modalități de reprezentare a experienței trecute pentru stocarea ei în memorie și utilizarea ei la nevoie: activă, iconică și simbolică. Cele trei modalități de reprezentare se achiziționează treptat, doar adultul fiind capabil să le utilizeze pe toate trei. Modalitatea activă de reprezentare permite să se învețe a *se face ceva*, nu și să se reprezinte intern, prin imagini sau cuvinte, ceea ce s-a învățat. Modalitatea

iconică permite *operarea cu imagini mintale figurale ale lucrurilor*, dar nu și operarea cu cuvintele care le denumesc. Modalitatea simbolică permite *operarea cu reprezentările verbale ale lucrurilor și evenimentelor*. Prin modelul său, J. Bruner prezintă învățarea ca pe un proces activ în care sunt inferate și testate principii și reguli iar informația este transformată diferențiat în funcție de modalitatea de utilizare.

Perspectiva constructivistă asupra învățării care completează perspectiva fundamentată de teoria procesării informației, duce, mai departe decât aceasta, ideea construirii cunoașterii prin resursele interne ale individului. (apud Hamilton, Ghatala, 1994). Această perspectivă se bazează pe combinația dintre un subset al cercetării în cadrul psihologiei cognitive și un subset al cercetării în cadrul psihologiei sociale (Huitt, W., 2003). Constructivismul pune accentul pe abilitatea individului de a rezolva probleme practice din viața de zi cu zi (Roblyer, Edwards și Havriluk, 1997, p. 70). Premiza de bază este aceea ca un individ care învață trebuie să construiască „activ” învățarea și abilitățile și că informația există în cadrul acestor constructe mai degrabă decât în mediul extern. Procesarea de către individ a stimulilor din mediu și structurile cognitive rezultante sunt cele care produc comportament adaptativ mai degrabă decât stimulii în sine.

A.E. Woolfolk (1998) face o analiză pertinentă a contribuțiilor constructivismului la înțelegerea și explicarea învățării umane complexe. Preluând distincția făcută de Moshman, în 1992, între trei categorii de constructivism, autoarea subliniază câteva contribuții specifice ale fiecăreia dintre acestea la restructurarea concepțiilor despre învățare (A.E. Woolfolk, 1998, p.277). Astfel:

Constructivismul exogen, reprezentat în special de J. Anderson, se focalizează asupra modului în care individul reconstruiește în interiorul său realitatea externă (de aici termenul de *exogen*), reconstrucție care implică realizarea unor reprezentări mentale

exacte (sub forma rețelelor propoziționale, schemelor cognitive și a regulilor) a lumii externe. Din perspectiva constructivismului exogen învățarea constă în *construirea* structurilor mintale care reflectă lucrurile așa cum sunt ele în realitate, cel care învață (elevul) fiind un procesor activ de informație, care prin înțelegere și utilizarea unor strategii de organizare, de reorganizare și de reactualizare a acestora, elimină viciile de reprezentare internă a lumii externe.

Constructivismul endogen (fundamentat pe cercetările lui Piaget) nu mai consideră cunoașterea doar ca o simplă oglindă a lumii externe, ci, în primul rând, o transformare și o organizare a vechilor structuri cognitive (ceea ce este învățat deja influențează gândirea iar gândirea influențează cunoașterea). În această perspectivă învățarea este o *restructurare activă a cunoștințelor anterioare*, realizată prin procese de conectare a ~~noii informații~~ la ceea ce este deja cunoscut. Cel care învață este un *gânditor* activ care explică, interpretează, întreabă, explorează și descoperă lumea.

În viziunea constructivismului dialectic, cunoașterea (care se *construiește* prin interacțiunea factorilor interni și externi), reflectă lumea externă filtrată prin (și influențată de) cultură, limbaj, credințe și interacțiuni sociale. Învățarea este înțeleasă ca o construcție a cunoștințelor și valorilor definite social în (și prin) diferite interacțiuni în context social, cel care învață fiind un gânditor activ și în același timp un actor social. Dezvoltarea cognitivă este interiorizare și utilizare a instrumentelor psihice condiționate cultural (Vâgotski), rezultat al interacțiunilor dintre oameni (Bandura) sau rezultat al tuturor interacțiunilor din mediul în care evoluează individul (Shunk) (apud Derry, 1996).

Constructivismul social pune accentul pe importanța culturii și a contextului în ceea ce privește înțelegerea a ceea ce se întâmplă în societate (Derry, 1999; McMahon, 1997). Aceasta perspectivă este îndeaproape asociată cu multe teorii contemporane ale

dezvoltării (Văgotsky, Bruner) și cu teoria social cognitivă a lui Bandura (Kim, 2001). Constructivismul social vede învățarea ca pe un proces social. Ea nu are loc numai în cazul unui singur individ, ea nu este o dezvoltare pasivă a comportamentelor care sunt modelate de forțe externe (Huitt, 2003). Învățarea semnificativă are loc atunci când indivizii se implică în activități sociale. Construcția sensurilor sociale, prin urmare, implică intersubiectivitatea indivizilor. Sensurile sociale și cunoașterea sunt modelate și evoluează prin negocierea în cadrul grupurilor. Orice înțeles personal modelat prin intermediul acestor experiențe este afectat de intersubiectivitatea comunității din care fac parte oameni.

În cadrul contextului social sistemele de simboluri (limbajul, logica, sistemele matematice) afectează în cea mai mare măsură natura și gradul de extindere a învățării. Fără interacțiune socială cu alte persoane este imposibil să dobândim sensul social al unor sisteme de simboluri importante și să învățăm cum să le folosim.

Principiile învățării din perspectiva constructivismului sunt:

1. Învățarea este un proces activ în care cel care învață folosește inputul senzorial și construiește sensuri cu ajutorul acestuia - implică terminologia discipolului activ (termenii aparțin lui Dewey) punând accent asupra faptului că cel care învață trebuie să facă ceva; ca învățarea nu este acceptarea pasivă a cunoașterii care există „acolo undeva” ci mai degrabă un proces care presupune implicarea celui care învață în lumea înconjurătoare;
2. Oamenii învață cum să învețe pe măsură ce învață;
3. Acțiunea crucială de construire a sensului este una mentală;
4. Învățarea implică limbajul: limbajul pe care îl folosim influențează învățarea;
5. Învățarea este o activitate socială: este în mod intim asociată cu legătura noastră cu alte ființe umane cum ar fi profesorii, colegii, familia;
6. Învățarea este contextuală: noi nu învățăm fapte și teorii izolate într-un ținut abstract din mintea noastră, ci în relație cu ceea ce știm deja, cu ceea ce credem, cu prejudecățile și temerile noastre;

7. Este nevoie de cunoaștere pentru a învăța: nu este posibil să asimilăm noi cunoștințe fără să avem o anumită structură dezvoltată pornind de la cunoștințele anterioare. Cu cât știm mai multe, cu atât putem învăța mai multe;

8. Motivația este un concept cheie în învățare (A.E. Woolfolk, 1998, p. 280).

Așa cum se vede, constructivismul *construiește* fundamentele pentru o înțelegere mult mai profundă a învățării umane în întreaga ei complexitate: învățarea reală nu este exact ca studiul în școală ci, mai mult ca o ucenicie prin care un novice, cu sprijinul și orientarea unui expert devine independent, sau, cum observă un constructivist german contemporan, H. Siebert: „Teoria sistemică și constructivistă oferă cadrul conceptual pentru noțiunile didactice: autodirijare, autoinițiere, autoorganizare.” (Siebert, 2001, p.51)

Teoriile cognitiv-sociale ale învățării (Bandura, Mischel) accentuând natura socială a învățării, depășesc atât limitele teoriilor behavioriste cât și pe cele ale teoriilor cognitive. Teoria învățării sociale evidențiază faptul că un comportament este învățat prin experiență personală. În modelul lui Bandura este afirmată relația de determinare reciprocă (*reciprocal determinism*) în care se află factorii personali (cognitivi dar nu numai), comportamentul individului și mediul în care (și în funcție de care) acesta învață. Cele trei „variabile” se interinfluențează: cogniția influențează comportamentul, comportamentul influențează cogniția, activitățile cognitive ale persoanei influențează mediul, experiențele acesteia cu mediul îi influențează gândirea. (Bandura, 2000). Din perspectivă socială învățarea este, deci, construire prin cooperare a cunoștințelor și valorilor definite social.

Albert Bandura (n.1925) a impus un model al învățării care se realizează prin imitație și modelare. El și-a numit inițial teoria sociobehaviorism apoi teoria social cognitivă (*social cognitive theory*). Ia în considerare atât schimbarea de comportament cât și

procesele mentale care se interpun între stimul și răspuns. Conform lui Bandura informația despre comportament și evenimentele din mediu este transformată în reprezentări simbolice care servesc apoi desfășurării acțiunilor viitoare. Reprezentările cognitive ale comportamentului se achiziționează prin observarea unui model, învățarea implicând, în principal patru procese: atenția, retenția, producția și motivația. Modelul experimental prin care și-a verificat ipotezele a cuprins două grupuri de copii, fiecare în situația de observatori a unui tip de comportament al unui adult față de o păpușă gonflabilă numită Bobo. Un grup a asistat la maltratarea păpușii, celălalt grup la un joc blând cu ea. După această situație experimentală, copiii au fost filmați în timp ce se jucau singuri într-o cameră cu jucării. Cei care au avut un model de comportament agresiv s-au jucat violent cu jucăriile, ceilalți blând. Deci copii au manifestat un comportament învățat prin imitație spontană a unui model, fără nici o întărire. Un alt tip de experiment, desfășurat în două faze, a implicat trei grupe de copii care au urmărit un comportament agresiv al adultului, fiecare grup în situații experimentale diferite. În fața unui grup adultul a fost recompensat pentru comportamentul lui, în fața altui grup el a fost pedepsit iar în fața celui de-al treilea grup nu s-a luat nici o atitudine față de agresor. Comportamentul agresiv al adultului a fost imitat mai mult de copiii care au asistat la recompensarea acestuia. A doua etapă a experimentului a constatat în oferirea de recompense tuturor copiilor pentru a imita ceea ce au văzut. De data asta nu s-a mai înregistrat diferențe între cele trei grupe de copii (toți au imitat pentru recompensă comportamentul agresiv pe care l-au avut ca model). Aceste rezultate susțin ideea lui Bandura și a colaboratorilor săi că imitația este favorizată de stimularea indirectă (recompensa sau sancțiunea de tip vicariant cum au fost cele aplicate „modelului” de comportament oferit copiilor).

Perspectiva fenomenologică asupra învățării subliniază importanța percepțiilor individului asupra propriei persoane și

asupra mediului (pentru fiecare individ realitatea este ceea ce el percepe). Cea mai discutată abordare fenomenologică a personalității, *perspectiva umanistă*, pune accentul pe potențialul de dezvoltare personală al individului, pe libertatea omului de a-și alege destinul și calitățile pozitive, pe încrederea în capacitatea lui de a face față stresului, de a-și controla viața, de a realiza ceea ce își dorește, de a se înțelege pe sine și de a înțelege lumea. Explicațiile învățării bazate pe *Self*, afirmând că individul învață doar lucrurile importante pentru el, doar ceea ce are o anumită semnificație în contextul vieții lui reale, tratează învățarea ca autoexplorare și autodescoperire și nu ca rezultat al unor forțe externe individului (al unor stimuli externi) (R.C. Sprinthall, N.A. Sprinthall, 1974).

Carl Rogers (1902 – 1987) apreciază că învățarea tradițională este atât de impersonală, rece și distantă încât intră pe o ureche și iese pe alta. În lucrarea sa *Freedom to Learn*, prezintă ca și condiții necesare și suficiente pentru a susține învățarea: empatia, aprecierea pozitivă necondiționată și congruența. În aceste condiții individul se va simți liber să învețe și învață doar ceea ce este cu adevărat important și relevant pentru el ca om. C. Rogers este adeptul învățării experiențiale în care primează experiența personală și trăirea față de gândire. Mediul propice pentru învățarea interpersonală este creat de interacțiunile umane sincere și oneste între cei doi parteneri ai relației (elev și profesor). După Rogers, constrângerile, condiționările, feed-back-urile negative pe care le suportă individul pot să determine pierderea sentimentului de sine în timp ce considerația (atitudinea) necondiționat pozitivă, empatia și congruența în relațiile interpersonale susțin dezvoltarea unei imagini de sine pozitive care constituie baza unei învățări și a unei dezvoltări personale depline. (Rogers, 1966).

Observăm, în explicarea învățării, o progresivă deplasare a accentului de la determinanții ei externi la determinanții din

interiorul individului. Accentul pus pe individ, pe interioritatea lui (înțeasă nu doar ca *organizare* care răspunde specific la anumite influențe ci și ca *organizare* care *organizează* chiar influențele, deci ca sistem cu autoorganizare) nu ignoră influențele externe asupra învățării dar configurează un alt context, mai profund, pentru explicarea lor.

Pentru complexitatea „sistemului” care este *omul care învață* este mai adecvată analiza specifică teoriei autoorganizării. Un adept al acestei teorii, Jürgen Kriz, citat de H. Siebert, definește învățarea ca „organizare nouă și activă a sistemului” afirmând în același context că „Noile structuri apar cel mai ușor acolo unde sunt înlesnite cât mai multe grade de libertate (haos) și o anumită instabilitate” (Siebert, 2001, p.52).

Înțelegerea individului ca sistem extrem de complex, cu maximă capacitate de autoorganizare, oferă noi fundamente pentru acceptarea și explicarea nevoii individului de a învăța continuu, independent, toată viața.

Lucrări mai recente sistematizează multitudinea de reflexii teoretice asupra învățării și le subsumează unor perspective de abordare.

A.E. Woolfolk, adaptând o sistematizare a lui H.H. Marshall din 1992, indică drept perspective actuale asupra învățării:

- ◆ perspectiva behavioristă,
- ◆ perspectiva teoriei procesării informațiilor,
- ◆ perspectiva psihologiei cognitive,
- ◆ perspectiva socială. (Woolfolk, 1995, p.278).

Din perspectivă behavioristă învățarea este achiziție de fapte, concepte și deprinderi, din cea a teoriei informației este achiziție de fapte, concepte, deprinderi și strategii. Din perspectiva cognitivă învățarea este elaborare activă de cunoștințe și reconstrucție a acestora după anumite priorități iar din perspectivă socială o permanentă reconstrucție prin cooperare, a cunoștințelor și valorilor definite social. (Woolfolk, 1995, p. 278).

Perspective de abordare a învățării: teme și contribuții la dezvoltarea cunoașterii procesului învățării

Perspectivă	Behavioristă	Cognitivă	Constructivistă	Umanistă	Social-cognitivă
Focalizare	Comportament observabil, Conexiune Stimul: răspuns	Comportament mintal, Achiziție de cunoștințe, Inteligență, Gândire critică	Comportament mintal, Procese evolutive	Afectivitate/valori, Imagine de sine Stimă de sine Nevoi	Modelare, Învățare vicarianță, Atitudini Scopuri
Asumsi	Învățarea este rezultatul factorilor externi	Învățarea este rezultatul operațiilor procesării mentale	Învățarea este rezultatul construirii semnificațiilor de către cel care învață	Învățarea este rezultatul afectelor/emoțiilor și orientării scopurilor	Învățarea este rezultatul influențelor mediului social asupra gândirii
Subcategorii	Contiguitate, Reactivitate (condiționarea clasică), Condiționare operantă	Procesarea informațiilor, Ierarhie, Evoluție, Gândire critică	Constructivism cognitiv, Constructivism social, Constructivism dialectic	Afect, Motive/nevoi, Imagine de sine, Stimă de sine	Învățare observabilă, Autoeficacitate, Autoreglare
Reprezentanți	Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner	Atkinson, Shrifin, Craik, Lockhart, Neisser, Ausubel, Gagne, Bloom	Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner	Rogers, Combs, Purkey, Maslow, N.V. Peale, Ziglar	Bandura, Sears, Pajares, Schunck, Seligman

Sursa: W. Huitt (2004), „Summary of theories relating to learning and development”. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University (<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/summary/fncnup.html>)

Burgoyne (Burgoyne, 2002, p. 5) analizează 14 perspective asupra învățării care privesc individul ca entitate care învață (learning entity) de sine stătătoare:

1. Abordarea conexionistă oferă o perspectivă mecanicistă asupra sinelui (self);

2. Perspectiva/teoria modificării trăsăturilor (Guilford, Myers-Briggs, Kolb) privește învățarea mai mult ca produs decât ca proces; persoana sau entitatea care învață poate fi descrisă printr-un set de caracteristici iar învățarea este schimbare în acest profil. Este preocupată de aspectele care sunt moștenite genetic și de cele care se pot modifica; oferă o perspectivă descriptivă asupra self ului;

3. Din perspectiva transferului de informație (Ausubel) – procesul învățării este tratat în termeni de transmitere, comunicare, organizare, stocare și regăsire de informație; selful este doar un aparat de înregistrare, un arhivar (recorder);

4. Perspectiva cognitivă asupra învățării și sinelui privește procesul învățării ca proces în care cel care învață își dezvoltă propriul model mintal sau hartă cognitivă asupra sa în contextele proprii și utilizează acest plan pentru a-și regla comportamentul;

5. În abordarea sistemică cibernetică cel care învață „learning entity”, este un sistem într-un anumit context la care trebuie să se adapteze pentru a supraviețui. Selful trebuie să se descopere pe sine;

6. Abordarea umanistă și existențialistă asociază învățarea cu creativitatea, cu respectul individualității;

7. În teoria învățării sociale cel care învață este în primul rând o construcție socială; accentul pe socializare și pe procesele prin care se formează identitatea și imaginea de sine;

8. Abordarea psiho dinamică propune o perspectivă mistică asupra selfului: persoana este un mister pentru sine și ceilalți;

9. În postmodernism conceperea self-ului ca produs cultural conduce la ideea că de-a lungul timpului persoana are self-uri multiple, inconsistente și instabile ceea ce conduce la identități multiple și confuze, la un sentiment de a fi parte dintr-o curgere (flow) haotică care nu poate fi înțeleasă. Această concepție oferă o perspectivă optimistă (putem fi tot ceea ce dorim să fim în „carnavalul vieții” și una pesimistă (viața nu are țel și semnificație; nimic nu este adevărat);

10. Teoria învățării situaționale (*situated learning theory*) – afirmă natura colectivă, locală și informală a învățării; învățarea este produs, rezultat care se produce în „comunitățile în care (oameni au același mod de a face lucrurile);

11. Poststructuralismul afirmă ideea unor asumptii învățate împărtășite de același grup cultural și istoric; oamenii pot fi construiți și se construiesc pe sine într-o mulțitudine de modalități în funcție de cum învață și de ce anume învață să fie;

12. Teoria acțională (activity theory) – Blackler, 1993 – afirmă că învățarea nu poate fi localizată doar la nivelul individului, trebuie luat în considerație și cum se învață contextul situațional (sarcina de învățare, instrumentele de învățare, resursele disponibile, inclusiv structurile și sistemul social);

13. Teoria rețelei de realizare (*actor network theory*) – accentuează ca și teoria acțională ideea individului (persoanei) ca parte a contextului (instrumente și tehnologii, structuri și procese sociale, instituții). Învățarea este o proprietate a întregului sistem interactiv din care omul este doar o parte;

14. Realismul critic este o perspectivă filosofică cu profunde implicații asupra învățării: lumea este un sistem complex, deschis, cu proprietăți emergente care produce mereu noi evenimente a căror combinație este greu de prezis; învățarea este o muncă de „detectiv activ” care vrea să înțeleagă cum s-au produs evenimentele în circumstanțe particulare; selful hermeneutic reflectă asupra sa și

încearcă să-și dea o semnificație sieși și lumii a cărei parte este. (Burgoyne, 2002, pp. 6–14).

Toate explicațiile date învățării au oferit și continuă să ofere numeroase sugestii specialiștilor din diferite domenii aplicative ale psihologiei în ce privește modalitățile de exercitare a influențelor educative.

Potențialul aplicativ al principiilor *condiționării operante* sau instrumentale la practicile educaționale a fost recunoscut de Skinner, din diferite domenii aplicative ale psihologiei – care a și conceput tehnologia instruirii programate ca o modalitate de a prezenta elevilor materialele educative step-by-step.

Elevului îi este prezentată o mică cantitate de informație și i se cere să răspundă la întrebări sau probleme. Fiecare pas este numit *frame* /cadru, organizare, sistem. Un frame are următoarele componente:

1. stimul – în care este prezentată informația
2. răspunsul – în care elevul răspunde
3. confirmarea – în care elevul primește feedback sau cunoașterea rezultatului (Ellis, 1978, p. 35).

EXEMPLU

BOX:

Stimul: Nu putem sesiza direct învățarea. Inferăm asupra ei din schimbările produse în _____ organismului.

Răspunsul elevului _____

Confirmarea: performanța (sau comportamentul)

BOX:

Stimul: unele schimbări de comportament se datorează oboselii sau maturizării. Toate/unele schimbări de comportament se datorează învățării.

Răspuns _____

Confirmare: Unele – nu toate

Printr-o serie de framuri, elevul este condus la înțelegerea deplină a conceptului de învățare. La fiecare pas trebuie să aibă suficientă informație pentru a da răspunsul corect. Cu fiecare pas își redefineste și reformulează conceptul. În acest fel elevul este activ și primește întărirea necesară (prin confirmare) pentru schimbarea de comportament, își poate stabili pașii – individualizarea instrucției. (Ellis, 1978, pp. 35–37).

Modelul gestaltist al învățării a oferit practicienilor sugestii cu privire la demersul instruirii analizând distincția învățare globală versus învățare secvențială, pe părți; sintetică/analitică. S-a configurat ca soluție să se înceapă cu semnificația ansamblului iar antrenamentul ulterior să vizeze aspectele specifice. În aceste contexte, învățarea este la început mai lentă dar pe ansamblu ea este mai rapidă.

Modelul cognitiv al învățării se aplică în învățarea atitudinilor. Bruner (1960) a arătat că elevul trebuie să învețe atitudinile față de matematică sau literatură care vor servi la înțelegerea modului în care sunt interrelaționate conceptele și la rezolvarea de probleme. Sunt importante și atitudinile față de profesori, alți elevi sau față de sine. Succesul în învățare implică și o schimbare de atitudine. (Lindgren, 1967, p. 292). Învățarea atitudinilor este fundamentală pentru învățarea semnificativă, care este diferită de învățarea instrumentală. Învățarea instrumentală (*Instrumental learning*) este învățarea abilităților, informațiilor și conceptelor în funcție de nevoile psihologice ale elevului în timp ce învățarea semnificativă (*Significant learning*) este învățarea care implică schimbări în structura eului, găsirea unor noi căi de expresie a concepției de sine (Lindgren, 1967, p. 293).

Principiile behavioriste ale învățării se aplică în *consilierea educațională și vocațională*.

Conceptul de *automanagement* (*self-management*) semnifică autogestionarea propriilor resurse adaptative, controlul asupra

propriului comportament, implicarea individului în pașii de bază ai unui program de modificare a comportamentului, fiind promovat, de altfel, de una dintre cele mai recente aplicații ale perspectivei behavioriste asupra învățării și anume modificarea cognitiv comportamentală (*Cognitiv Behavior Modification*) (Woolfolk, 1998, p. 235). Una dintre rațiunile pentru care psihologii behavioriști au devenit interesați de automanagement a fost observația că învățând prin metodele behavioriste clasice, elevii nu reușesc întotdeauna să depășească dificultatea de a generaliza ceea ce au învățat într-o anumită situație la alte situații noi, în timp ce generalizarea este mai ușor de realizat dacă elevul devine partener la procedurile de modificare comportamentală.

Automanagementul ca utilizare a principiilor behavioriste ale învățării în modificarea propriului comportament implică două niveluri de gestionare-administrare a resurselor:

- ✓ culegerea de informații asupra problemei apărute, în ansamblul ei, și stabilirea de obiective pentru schimbarea globală sau secvențială a comportamentului;
- ✓ urmărirea întregii game de schimbări dorite, odată ce planul de auto-management a fost activat (Bezanson, DeCoff, Stewart, 1985, p. 233).

Individul este consiliat:

- ✓ să se cunoască pe sine însuși (interesele, valorile, deprinderile transferabile, paternul dorit al cariere, stadiul dezvoltării carierei în care se află);
- ✓ să învețe din propria experiență (să-și descrie experiența, să identifice ce a învățat din ea, să generalizeze ceea ce a învățat la alte situații);
- ✓ să caute (oameni, valori, materiale informative, resursele comunitare);

- ✓ să-și propună obiective și să elaboreze planuri de acțiune (să-și transforme dorințele în „finte” ale acțiunii, să descopere ceea ce vrea să schimbe în propria viață);
- ✓ să ia decizii;
- ✓ să se autoobserve, automonitorizeze și autoevalueze;
- ✓ să comunice (Hopson, Scally, 1999, pp. 13-14).

Modificarea comportamentului ca terapie include și ea aplicarea unor principii ale învățării. Condiționarea clasică a fost aplicată în tratarea unor probleme comportamentale umane, în terapia aversivă pentru alcoolism, sau în desensibilizarea sistematică în cazul fobiilor.

Aplicații ale principiilor condiționării în terapia comportamentală întâlnim și în tratarea tulburărilor comportamentale, în special în cele mai puțin severe (comportamentul neurotic) dar și în cele mai severe (psihoze). Terapia comportamentală se bazează pe principiul că toate comportamentele dezadaptative sunt comportamente învățate și că învățarea lor se produce în baza acelorași principii ca în toate formele de învățare. Tulburările de comportament sunt privite ca evenimente învățate (învățăm să fim bolnavi). Sarcina principală a terapeutului este să reducă sau elimine comportamentul indezirabil prin stingerea lui, prin înlăturarea întăritorilor care l-au fixat. De exemplu, pacientului care are halucinații nu i se mai întărește acest comportament prin întrebări despre halucinațiile lui. Un alt aspect al terapiei este contracondiționarea (comportamentul dezadaptativ este slăbit prin întărirea unui răspuns incompatibil sau concurent cu el – dacă anxietatea este un răspuns caracteristic la o anumită situație, terapeutul întărește un răspuns incompatibil cu anxietatea cum este relaxarea). (Ellis, 1978, p.33)

O tehnică de terapie comportamentală este desensibilizarea sistematică care implică trei seturi oarecum separate de operații:

1. relaxare musculară profundă;

2. aranjarea/ierarhizarea stimulilor după gradul în care produc anxietate (prin colaborarea pacientului cu terapeutul);

3. desensibilizarea propriu-zisă – relaxarea generală și imaginarea situațiilor din ierarhia stabilită a situațiilor care produc anxietate. Când pacientul spune că un item (situație) îi produce tensiune sau disconfort este sfătuit să înceteze vizualizarea scenei și să se relaxeze. Obiectivul este desensibilizarea gradată a pacientului la situațiile-stimul care îi produc anxietate.

Modelul gestaltist al învățării a fost dezvoltat în terapia gestaltistă (F. Perls) care se bazează pe principiul că întregul determină componentele. Se menționează ca aplicații provenite de la terapeuții învățării: grupurile T, educarea sensibilității, analiza elaborării deciziilor care se practică în educația adultului și în instruirea conducerii (Kidd, 1981, p.197)

Aplicații ale psihologiei învățării în industrie și în activitățile de muncă întâlnim în toate situațiile care implică modificări de comportament specific mediului muncii.

Activitatea de învățare în lumea muncii este abordată explicit în contextul formării profesionale, al calificării și recalificării, al perfecționării profesionale, activități care vizează achiziția deprinderilor profesionale, a cunoștințelor care intră în componența deprinderilor (instrucțiuni și reguli), a atitudinilor și paternurilor de relații interpersonale specifice locului de muncă sau profesiei.

Activitatea de învățare în lumea muncii are drept scop achiziția unor abilități și deprinderi în conformitate cu exigențele ocupației și ale profesiei. *Achiziția deprinderilor și abilităților de muncă* este domeniul cel mai vizibil de aplicabilitate a principiilor învățării. Pentru dezvoltarea profesională sunt necesare aptitudini (care presupun o mai mică experiență anterioară relevantă) și achiziții (din sfera conținutului specific al unei materii). Deprinderile de muncă sunt moduri de acțiune oferite de un model, interiorizate și automatizate prin exercițiu.

Feldman consideră că studiile viitoare ar trebui să se focalizeze pe dezvoltarea abilităților și ar trebui să stabilească: 1. cum familia și școala care întăresc sau slăbesc interesul pentru o ocupație, pot să faciliteze (sau inhibe) dezvoltarea abilităților inițiale ale individului; 2. cum poate fi învățat individul că trebuie să învețe din ce în ce mai mult, ce stimulează individul să-și cultive și dezvolte abilitățile; 3. în ce măsură interesul acordat identificării timpurii a intereselor pentru o ocupație (în termeni de *agreat/neagreat*) desensibilizează individul la problema abilităților necesare acelei profesii; 4. ce stimulente trebuie create pentru a sensibiliza organizațiile să investească în dezvoltarea abilităților angajaților dar și pentru a sensibiliza angajații să investească în ei înșiși. (Feldman, 2002, p.352).

În multe situații din lumea muncii se aplică rezultatele cercetărilor lui Skinner asupra comportamentului într-un mediu controlat în vederea întăririi sau stingerii unor răspunsuri. (Contribuția lui Skinner a constatat în a arăta ce fel de lucruri sau evenimente acționează ca întăritori ai răspunsului condiționat pentru ca acesta să nu se stingă). Formele de întărire au un efect considerabil asupra comportamentului. De exemplu cunoașterea intervalului de întărire fixă poate să determine scăderea atenției și a concentrării (persoanele care știu că au 30 minute pentru o sarcină pe care pot să o facă în 15, se pot angaja în alte comportamente (chiar să-și sâcăie vecinii)).

Cea mai mare provocare este însă utilizarea principiilor învățării în organizarea factorilor contextuali care influențează adaptarea individului la locul de muncă.

Ajustarea în muncă este un concept central în teoria lui Lofquist și Dawis (care au condus *Work Adjustment Project* de la Universitatea din Minnesota). Ea a fost operaționalizată prin abilități, interese profesionale și stil de personalitate. Mediul profesional (*work environments*) este descris prin abilitățile

persoanei pe care le solicită mediul, și stimulări (*reinforcers*) pe care acesta le oferă. Sistemul de întăriri pe care le oferă profesia este o recunoaștere a corespondenței dintre abilitățile individului și exigențele profesiei iar individul raportează ceea ce oferă munca la nevoile pe care le are.

Pentru adaptarea individului la locul de muncă sunt necesare: achiziționarea cunoștințelor, construirea rețelei de relații interpersonale, clarificarea și redefinirea identității vocaționale.

Achiziționarea de cunoștințe este un proces de învățare în care este important să se cunoască: ce anume și cât trebuie învățat, cum se caută informația, cum se face față incertitudinii.

Învățarea asigură potrivirea între caracteristicile individuale și nivelul de structurare al mediului muncii, nivel care poate fi: a. ocupațional, b. organizațional, c. al postului/jobu-ului și d. al grupului de muncă (Ostroff, Shin, Feinberg, 2002, pp. 64-65).

Pentru lumea muncii este specifică învățarea permanentă, continuă, pe tot parcursul vieții omului, învățarea care presupune un nivel înalt al dezvoltării autonomiei personale și implicit al capacității de autodirijare a proceselor și activității de învățare. Apreciindu-se că adaptabilitatea și flexibilitatea individului nu înseamnă doar atitudine ci și capacitatea de a învăța și reține noi și noi deprinderi, învățarea permanentă este afirmată ca un foarte exact predictor al succesului în carieră. (Feldman, 2002, p. 352).

Capitolul 2

ÎNVĂȚAREA – ACTIVITATE MULTIFAZICĂ MULTIDIMENSIONALĂ ȘI MULTINIVELARĂ

2.1. Formele învățării – expresie a multidimensionalității învățării

Teoriile și modelele explicative ale învățării trecute în revistă prezintă tabloul unei activități cu o structură eterogenă și cu o dinamică extrem de dificil de surprins.

Multitudinea formelor, tipurilor și nivelurilor în care și la care se realizează învățarea este expresia extremei sale complexități. Caracterul plurinivelar și multidimensional al învățării poate explica în oarecare măsură caracterul uneori contradictoriu, alteori doar eclectic al rezultatelor unor cercetări, altfel recunoscute ca riguroase și obiective. Dacă se acceptă faptul că fiecare dintre diferitele modele descriptive sau explicative ale învățării se focaliza (din motive obiective) pe una dintre fațetele sau dimensiunile sale, pe unul dintre aspectele sale (de proces sau de produs, de regulă) sau pe unul dintre nivelurile de integrare ale complexei sale dinamici, se pot înțelege toate limitele descriptiv-explicative ale fiecăruia dintre modelele prezentate.

Literatura de specialitate face referire la învățarea incidentală (*incidental learning*), latentă (*latent learning*) sau subliminală

(*subliminal learning*), prin încercare și eroare (*trial and error learning*) sau învățare dintr-o singură încercare (*one-trial learning*), prin observație, prin model (*observational learning, vicarious learning*), programată (*programmed learning*) sau secvențială (*serial learning*) definind-o fie din perspectiva a ceea CE se învață fie din perspectiva a CUM se învață.

Una dintre taxonomiile complexe a formelor, tipurilor și nivelurilor învățării umane, realizată în 1987 de M. Zlate, în acord direcțiile dominante, la acea dată, în analiza învățării, exprimă destul de pregnant caracterul pluridimensional și multinivelar al învățării în ambele sale accepțiuni diferențiate doar din necesități de ordin didactic altfel dificil de diferențiat (cea de proces și cea de produs)

Reproducem (cu permisiunea autorului) această taxonomie:

Tipuri de învățare:

- ✓ învățarea didactică (se obține în cadrul exclusiv al școlii) și învățarea socială (realizată și în cadrul școlii dar și în afara ei)
- ✓ învățarea din propria experiență și învățarea din experiența altora

Forme ale învățării:

- ✓ după *conținutul celor învățate*: învățare perceptivă, verbală, conceptuală, motorie
- ✓ după *modul de operare cu stimulii*: învățare prin discriminare, prin repetare, prin asociere, prin transfer, prin generalizare
- ✓ după *modul de organizare al informațiilor*: învățare algoritmică, euristică, programată, creatoare
- ✓ după *nivelul activității psihice la care se realizează acțiune învățării*: latentă, spontană – neintenționată, hipnotică, conștientă, inteligentă, prin descoperire, creatoare, inventiv
- ✓ după *modul de administrare a situațiilor de învățare*: algoritmică, euristică, prin modelare și analogie, prin creație

- ✓ după *procesele psihice angajate în actul învățării*: senzorială, cognitiv-mentală, bazată pe impuls emoțional.

Niveluri ale învățării:

- ✓ nivelul învățării conștiente.
- ✓ nivelul învățării neconștientizate (Zlate, 1987).

Pe lângă acestea, literatura de specialitate mai face referire la multe forme sau tipuri de învățare (unele comune omului și animalului) altele specifice omului.

Actualmente a devenit aproape loc comun în reflecția teoretică asupra învățării faptul că fiind o activitate corelată dezvoltării și adaptării organismelor vii, ea se produce într-o mare varietate de forme ca un continuum de transformări la toate nivelurile de organizare a comportamentului (de la reflexul condiționat, la comportamentul sistemelor hipercomplexe individ-grup-societate)

Trecerea în revistă a notelor specifice fiecăreia dintre dimensiunile, fațetele și nivelurile la care se realizează învățarea are nu doar valoare descriptiv-explicativă ci și practic-aplicativă pentru specialiștii în managementul eficient al acestei inestimabile resurse ale devenirii ființei umane.

R. Gagné a identificat 8 forme (*type*) de învățare, fiecare cerând seturi diferite de condiții. Condițiile învățării sunt acele evenimente care trebuie să apară pentru ca un anumit tip de învățare să se producă. Sunt evenimente care se produc în cel care învață (impulsul, scopul, satisfacția personală) sau în situație (caracteristicile sarcinii). În ordinea nivelului de complexitate, cele 8 tipuri de învățare sunt:

1. învățarea de semnale în care se învață un răspuns difuz la un semnal. Este cazul răspunsului condițional clasic (Pavlov).
2. învățarea prin conexiunea stimul-răspuns în care se achiziționează un răspuns precis la un anumit stimul (discriminat). Ceea ce este învățat este o conexiune (Thorndike) sau un operant (Skinner).

3. Învățarea lanțurilor motorii în care sunt învățate lanțuri de conexiuni stimul-răspuns, condițiile pentru o asemenea învățare fiind descrise de Guthrie și Skinner.

4. Asociațiile verbale sau lanțul verbal în care se învață tot lanțuri dar asocierile sunt verbale.

5. Învățarea prin discriminare multiplă în care se învață „n” răspunsuri diferite la „n” stimuli diferiți.

6. Învățarea de concepte (conceptuală) prin care se achiziționează capacitatea de a da un răspunsuri comun la o clasă de stimuli diferiți prin anumite caracteristici dar care au în comun particularități în baza cărora se integrează într-o clasă.

7. Învățarea regulilor care presupune învățarea unor lanțuri de concepte și verbalizarea regulii în termeni „dacă A atunci B”.

8. Rezolvarea de probleme constă în combinarea de noțiuni, principii și reguli. (Gagné, 1975).

Dintr-o perspectivă mai pronunțat pedagogică/didactică, Ausubel și Robinson (1981) descriu:

1. *Învățarea prin reprezentare*, învățarea sensurilor unor simboluri individuale se realizează pe baza capacități de generalizare a experiențelor particulare și a folosirii simbolurilor pentru reprezentarea obiectelor (capacități prezente către sfârșitul primului an de viață). Învățarea prin reprezentare este un eveniment important al învățării – predării, de calitate ei depinzând caracterul conștient-logic sau mecanic al însușirii materialului predat. 2. *Învățarea noțiunilor* se bazează pe identificarea atributelor distinctive ale unei clase de stimuli, capacitatea dobândită prin experiența concretă cu obiectele (cuburi) și descoperirea descoperirea inductivă a atributelor lor distinctive și nu se identifică cu capacitatea de a denumi noțiunile. Trebuie făcută distincția dintre procesul de formare a noțiunilor și cel de denumire formală lor precum și de procesul de asimilare a noțiunilor, uitarea denumirii unei noțiuni nu înseamnă pierderea sensului ei iar denunirea noțiunii nu înseamnă neapărat că i se cunoaște sensul.

3. *Identificarea atributelor distinctive ale unei clase de stimuli* poate constitui o problemă în învățarea noțiunilor de către copil. Facilitarea identificării atributelor comune unei clase de stimuli este necesară mai ales în condițiile instruirii în școală, unde elevul este confruntat într-un ritm alert cu o multitudine de „obiecte” din foarte variate domenii ale cunoașterii. 4. *Învățarea propozițiilor* constă în posibilitatea de a utiliza un enunț exemplificativ pentru o clasă de propoziții numite generalizări. Pentru aceasta sunt necesare: a. *Învățarea sintaxei* (a regulilor și codului sintactic), a cuvintelor de legătură (prepoziții, conjuncții); a cuvintelor determinative (articole, adjective demonstrative); a părților flexibile care indică numărul, genul, cazul, timpul, modul și a regulilor de ordonare a cuvintelor; b. *Raportarea frazei de învățat la ideile existente în structura cognitivă a copilului*. S-au putut descrie diverse tipuri de relații care se pot crea între noul material și ideile existente în structura cognitivă a copilului: a. de subordonare; b. relații de supraordonare și c. relații combinatorii. Pentru *învățarea conștientă a propozițiilor* este necesară verificarea congruenței structurii materialului prezentat cu structura cognitivă a elevului. 5. *Învățarea prin descoperire* „se referă la o situație în care materialul de învățat nu este prezentat într-o formă finală celui ce învață (așa cum se petrece în învățarea prin receptare), ci reclamă o anumită activitate mentală (rearanjare, reorganizare sau transformare a materialului dat), anterioară încorporării rezultatului final în structura cognitivă.” (Ausubel, Robinson, 1981, p.95). Ea este prezentă în formarea noțiunilor și învățarea propozițiilor supraordonate și este dominantă în rezolvarea de probleme și creativitate.

2.1.1. De la învățarea animală la învățarea umană și de la învățarea elementară la învățarea complexă

Se știe că toate ființele învață, de la cele dotate cu reflexe condiționate rudimentare până la om. Învață să se orienteze în

mediu, să își caute hrana, să se apere. Se produc sincronizări ale ceasurilor biologice la mediu, se produc schimbări în obiectul atașamentelor afective ale puilor de animal. (Beniuc, 1970).

Ca forme specifice de învățare la animal au fost studiate: reacțiile de obișnuire (d'habituatie), reacțiile condiționate, reacțiile discriminative, reacțiile de orientare spațială, reacțiile de condiționare instrumentală sau dresajul, reacțiile „inteligente” de genul celor studiate de gestaltiști (Piaget, 1965). Cercetările lui asupra fenomenului obișnuinței arată că animalele învață să ignore stimulii care reprezintă o experiență continuă evitând astfel consumul suplimentar de energie. Paternurile de acțiune ale porumbeilor au fost identificate și în felul în care bebelușii percep forma, culoarea și mișcarea (Malim, Birch, 2000). Studiile efectuate asupra unor cobai au arătat că ei pot ajunge să diferențieze nu doar ritmul și intonația vorbirii umane ci și cuvinte în două limbi ca germana și japoneza. Cobaii au fost antrenați să apese o clapetă când aud o propoziție în japoneză și una în germană. Cei recompensați pentru răspunsul la fraza în japoneză nu au mai răspuns la fraza în germană și invers. Ei au generalizat abilitatea de a diferenția și propoziții pe care nu le mai ascultaseră în cele două limbi (Toro et al., 2005).

Învățarea umană se diferențiază de învățarea animală, la care factorii conjuncturali și configuraționali joacă un rol important. Învățarea umană depășește cu mult granițele condiționării ereditare demonstrându-și esența socială chiar în ce privește formele de învățare întâlnite și la animal (condiționarea, învățarea perceptivă, învățarea senzorio-motorie) dar mai ales în ce privește învățarea verbală și învățarea conceptuală).

Pe măsură ce își diversifică experiența de învățare, omul integrează din ce în ce mai productiv formele de învățare elementară în forme din ce în ce mai elaborate de învățare complexă.

După nivelul de integrare al activității psihice în activitatea de învățare se diferențiază învățarea elementară (controlată de stimulii

din mediu) de învățarea complexă (mediată de reprezentări simbolice) (Bloch et. al., 1986, p. 59).

Cea mai simplă formă a învățării este considerată producerea unui răspuns la un nou stimul (condiționarea clasică) iar una dintre cele mai complexe învățarea rezolvării de probleme este în cel mai înalt grad legată de educație. Rezolvarea de probleme prin *insight* este un gen de învățare (*kind of learning*) în care se produce un răspuns dar modul în care se face acest lucru nu este evident imediat. Se presupune că se recurge la observarea unor relații, la raționamente și generalizări. O soluție achiziționată printr-un bun *insight* se caracterizează prin: reproductibilitate (soluția se poate aplica la o nouă confruntare cu aceeași situație) și transferabilitate (metoda poate fi transferată în rezolvarea unei probleme similare).

Ca factori ai învățării elementare (comune omului și animalului) se menționează:

1. contiguitatea (simultaneitatea) stimulului condițional și a celui necondițional;
2. repetarea asocierii între cele două categorii de stimuli;
3. intensitatea stimulului necondițional (la care se instalează comportamentul învățat) sau mărimea recompensei primite ca efect al manifestării noului comportament.

Factorii învățării complexe sunt: 1. cunoștințele anterioare care pot fi activate 2. activitățile cognitive de tratare a informației (inferențe, analogii etc.) (Bloch, 1986, pp.59-62)

Rezultatele învățării complexe, mediate prin simboluri sunt:

1. cunoștințe factuale care sunt cunoștințe referitoare la obiectele din universul cotidian al omului, cunoștințe în baza cărora de exemplu, un fruct este recunoscut ca fruct nu ca animal. Acestea sunt achiziționate în cursul experienței personale sau din experiența altora, prin observare sau prin comunicare interpersonală, prin texte sau imagini.

2. cunoștințe noționale care sunt informații cu privire la proprietăți sau relații ale obiectelor care nu corespund care nu sunt

receptate direct pe cale senzorială (curgerea timpului, relațiile de filiațiune, lungimea obiectelor etc). se achiziționează prin instruire expresă și prin acțiune.

3. cunoștințe procedurale care cuprind succesiuni de operații și acțiuni care permite atingerea unui obiectiv definit (utilizarea unui aparat, calcului, desenul) ele se achiziționează uneori exclusiv prin acțiune, alteori prin instructaj și acțiune.

2.1.2. Domeniile învățării - cognitiv, psihomotor, afectiv

Caracterul multidimensional al învățării se relevă și în cele trei domenii în care, atât observațiile empirice cât și studiul au identificat condiții și rezultate specifice: cognitiv, psihomotor și afectiv.

Domeniul cognitiv cuprinde cunoștințe și semnificații fiind structurat pe 3 niveluri: factual, al înțelegerii și al aplicației. Nivelul factual este reprezentat de concepte singulare și pentru a descrie acest nivel se recurge la verbe precum: a defini, a identifica, a cataloga/inventaria. Nivelul înțelegerii assemblează două sau mai multe concepte, verbe tipice pentru operațiile de la acest nivel fiind a descrie, a compara, a diferenția. Nivelul aplicativ pune două sau mai multe concepte împreună pentru a forma unul nou ceea ce înseamnă operații descrise de verbe a explica, a aplica, a analiza.

Rezultatele învățării cognitive sunt (în ordine ierarhică): forme sau paternuri simple (percepții preverbale, informații factuale, semnificații, concepte, principii) și paternuri complexe (rezolvare de probleme, gândire creativă, teorii, cunoștințe sistematizate)

Domeniul psihomotor cuprinde abilități, deprinderi. Include, sub aspect practic, instrucțional, trei niveluri: imitarea, exercițiul și obișnuirea (*habit*). La primul nivel, *al imitației*, este suficientă demonstrarea sub privirea atentă a instructorului. Nivelul exercițiului implică activitatea elevului în absența instructorului

iar nivelul *deprinderii* este atins atunci când este posibilă demonstrarea abilității la solicitarea expresă a acestuia.

Rezultatele învățării psihomotorii sunt: produse simple (deprinderi locomotorii, manuale, manipulatorii, expresiile faciale, abilități verbale, grafice, posturale, gesturi) și produse complexe (implicate în activități complexe ca actorie, expresia muzicală, artistică, tehnică, artizanală)

Domeniul afectiv cuprinde credințele (*beliefs*) și este și el structurat pe trei niveluri: conștientizarea, diferențierea și integrarea. Verbe tipice pentru achizițiile în acest domeniu sunt: arată, exprimă, acceptă. Primele două niveluri sunt cognitive, cel de-al treilea este comportamental și solicită individul atât să evalueze cât și să sintetizeze.

Ca rezultate ale învățării afective se enumeră: produse simple (plăcere, neplăcere, gusturi, preferințe) și produse complexe (atitudini, discriminări și judecăți de valoare) (Perkins, 1969, pp. 399 – 401)

Fiecare dintre aceste domenii conturează o dimensiune distinctă a învățării care la rândul ei se diferențiază în subdimensiuni. După aria activității psihice în care se produce învățarea se poate diferenția între: învățarea perceptivă, învățarea motrică, învățarea conceptelor, învățarea verbală și învățarea socială. (Ellis, 1978), p.226-246)

Învățarea perceptivă

Învățarea perceptivă se referă la diferitele modificări în percepție care se produc prin învățare (Ellis, 1978, p.208). Percepția ca proces presupune o modificare internă produsă de stimuli, învățarea perceptivă se datorează exercițiului, experienței (astfel prin exercițiu descrește distanța minimă dintre doi stimuli, care apasă pe piele, la care cei doi stimuli nu mai sunt percepuți ca unul singur adică se modifică pragul diferențial pentru sensibilitatea cutanată). Fiecare dintre etapele percepției (detecția, discriminarea,

recunoașterea, identificarea, interpretarea poate fi perfecționată prin exercițiu. Dezvoltarea abilităților (*skill*) perceptive prin experiență (cotidiană sau antrenament specific) constă în: descreșterea timpului de căutare necesar localizării unui stimul printre alții, creșterea numărului de ținte detectate, perfecționarea deprinderilor de scanare a câmpului perceptiv, creșterea specificității răspunsului, perfecționarea detecției trăsăturilor distinctive, perfecționarea detecției regularităților existente în formele obiectelor percepute. Se învață recunoașterea melodiilor, identificarea formelor la microscop, corectarea iluziilor perceptive, perceperea detaliilor structurilor complexe (un instrument într-o orchestră, un element al unei figuri ambigue), reducerea pragurilor absolut (mai ales vizual și auditiv) și diferențiale (discriminarea relativă); atitudinea perceptivă (fixare, concentrare), evoluția atitudinii sincretice înspre analitic sau sintetic (Piaget, 1965). Învățarea perceptivă pare implicată și în construirea schemelor (o imagine care reprezintă prototipul clasei de obiecte definite de un concept, de exemplu schema feței umane occidentale vs. orientale)

Cercetările asupra învățării perceptive au urmărit: efectul exercițiului asupra abilităților perceptive; efectul factorilor recompensă și sancțiune asupra percepției; adaptarea la transformările stimulilor; transferul intermodal (între modalitățile senzoriale), efectul etichetării verbale asupra percepției, învățarea schemelor perceptive.

Experiențele cu stimuli ambigui ca dublul profil au arătat că se percep mai ușor stimulii asociați cu recompensa. În aceste experiențe s-au arătat separat profile ambigue și numai recunoașterea unuia a fost recompensată - când s-a revenit și s-a solicitat recunoașterea unui profil în figura dublă, a fost recunoscut profilul recompensat.

În experiențele de recunoaștere perceptivă a cuvintelor, când s-au introdus cuvinte tabu (de exemplu viol) timpul de recunoaștere

a fost mai mare, comparativ cu cuvinte acceptate. Recunoașterea în condițiile în care se produc modificări ale stimulilor (*Transformed stimulation*) a fost studiată în experimente realizate cu ochelari prin care lucrurile erau văzute răsturnate. În aceste experimente s-a constatat că la revenirea la percepția obișnuită apar o serie de dificultăți. În experiențele cu prisma care deplasează imaginea mâinii recunoașterea a fost facilitată de tact. Transferul intermodal exprimă faptul că învățarea într-o modalitate senzorială se transferă și la altă modalitate (de la vizual la tactil). Cercetările cu privire la influența etichetării verbale asupra percepției au arătat ca aceeași stimuli sunt mai greu diferențiați dacă li se atașează o etichetă verbală comună decât dacă nu au o etichetă verbală. Etichetele verbale pot fi utilizate pentru a media sau facilita noi răspunsuri la stimulii din situațiile cotidiene. Principiile învățării perceptive se studiază și aplică în managementul învățării care implică senzorialitatea umană (expresia plastică, muzicală, sport, învățarea deprinderilor de citire - deprinderi care încep cu 1. învățarea vorbirii, continuă cu 2. discriminarea literelor tipărite, apoi cu 3. combinarea litere-sunet, cu 4. citirea cuvântului întreg și, în final, cu 5. citirea propoziției și a frazei. (E. Gibson, 1991).

Învățarea deprinderilor motorii (învățarea motrică).

Învățarea deprinderilor motorii se referă la activitatea de achiziționare a unei secvențe dintr-un răspuns motor precis. Formarea deprinderilor motorii a fost studiată mai ales în sarcini de educație fizică. Cercetările au utilizat 2 categorii sarcini motorii: 1. sarcini cu răspunsuri discrete (separate prin intervale de non răspuns - lovirea în fotbal; răsucirea cheii de contact); 2. sarcini cu răspunsuri continue (alergarea cu mingea, condusul mașinii). Teoria clasică a învățării vede acest tip de învățare ca asemănător învățării instrumentale. După Thorndike ea este dependentă de legea efectului. J. Adams o explică pe baza feed-back-ului (*closed - loop theory*) după care: se încearcă mișcarea, se primește

feedbackul; fiecare încercare primește informații proprioceptive, sunt detectate discrepanțele și se realizează autoreglarea.

Deprinderile motorii implică secvențe de răspunsuri, coordonare perceptiv-motorie, organizarea răspunsurilor în paternuri și feedback intrinsec (răspunsurile produc stimuli care produc alte răspunsuri consecutive).

Se descriu ca faze ale învățării deprinderilor motorii: 1. faza cognitivă (când se înțelege sarcina, se verbalizează, se conceptualizează componentele; de exemplu în învățarea limbilor străine se obțin informațiile despre pronunție - vocale, consoane, diftongi; în învățarea dansului se obțin informații despre pașii de bază etc); 2. faza asociativă (asemănătoare cu asocierea care se realizează în învățarea dactilografiei); 3. faza autonomă (în care mișcărilor se pot realiza fără control voluntar). Învățarea deprinderilor motorii este influențată de feedback (intrinsec și extrinsec), de distribuirea exercițiului, de stres și oboseală. (Ellis, 1978, p. 226-246).

Factorii care influențează învățarea deprinderilor motorii sunt înțelegerea sarcinii, distribuirea exercițiului (exersarea componentelor, exersarea în condiții cât mai variate, obținerea feedbackului (intrinsec și extrinsec), stresul și oboseala.

Învățarea verbală

Puține sunt sarcinile de învățare umană care să nu implice învățarea verbală. Aceasta poate fi explicația faptului că studiul sistematic al învățării umane a început cu sarcini de învățare verbală în care principala problemă a fost formarea și reținerea asociațiilor verbale.

Studiul sistematic al învățării verbale a început cu H. Ebbinghaus, care s-a preocupat atât de condițiile în care omul învață să formeze asociații cât și de condițiile și în care acestea sunt uitate în timp. Influențat de gândirea filosofilor asociaționiști, Ebbinghaus credea că toate cunoștințele provin direct din experiență, ideile complexe

formându-se prin asocierea ideilor simple. Ebbinghaus a utilizat silabe fără sens deși nici acestea nu sunt complet independente de experiența trecută a subiectului.

Învățarea verbală se realizează în situații în care sarcina cere ca elevul să răspundă la un material verbal (cuvinte) sau să formuleze răspunsuri verbale. Primele situații de acest gen studiate au fost formarea și reținerea asociațiilor verbale adică a relației în care, dacă un cuvânt este pronunțat împreună cu un alt cuvânt, apariția primului îl evocă pe celălalt. Ca proceduri de asociere s-au utilizat asocierile seriale, în perechi și libere. Materiale utilizate în contextul acestor proceduri au fost silabe apoi trigrame (grupuri de 3 litere) fără sens dar și grupuri de cuvinte și propoziții. În acest context au fost identificate ca și condiții ale asocierii contiguitatea și frecvența (frecvența exprimă cât de des se produce contiguitatea care poate fi spațială sau/și temporală).

În contextul procedurilor de asociere verbală s-au urmărit modul în care organizează materialul cel care învață și reperele (categoriile conceptuale) detectate pe parcursul învățării. S-a descoperit că învățarea verbală este influențată de semnificația și similaritatea sarcinilor/cuvintelor. Similaritatea poate fi formală (cuvintele au în comun una sau mai multe litere) și categorială (cuvintele aparțin aceleiași categorii sau reprezintă exemple ale aceluiași concept). Perechile asociate au efecte diferite asupra ratei învățării: răspunsurile similare sprijină învățarea noului răspuns dar creșterea similarității formale a stimulilor crește dificultatea sarcinii.

Și învățarea verbală se produce prin parcurgerea unor stadii: asocierea; discriminarea stimulului; selecția stimulului; codarea stimulului. Discriminarea stimulului joacă un rol important doar dacă stimulii sunt asemănători între ei, dacă sunt clar diferiți, nu mai are aceeași influență. Selecția stimulului presupune neglijarea informației redundante pe care o conține și operarea doar cu

informația relevantă. Codarea stimulului este procesul prin care stimulul nominal este transformat într-o reprezentare nouă (la vederea imaginilor unor figuri geometrice se pronunță implicit sau prin subvocalizare cuvintele care le denumesc).

Învățarea verbală poate fi: serială, în perechi, liberă și prin recunoaștere.

1. În învățarea serială unitățile verbale sunt prezentate în aceeași ordine de la o încercare la următoarea. Un exemplu familiar de învățare verbală serială este învățarea recitării alfabetului, zilelor săptămânii, lunilor anului, erelor geologice;

2. În asocierea în perechi sarcina subiectului este de a învăța perechi de cuvinte asociate, un element al perechii devenind stimul iar cel de-al doilea răspuns. Un exemplu familiar este învățarea vocabularului unei limbi străine în care fiecare cuvânt nou are o pereche în limba maternă. Acest tip de sarcină a fost mult timp privită ca un prototip al învățării mecanice (pe de rost) dar s-a descoperit că în rezolvarea ei omul joacă rolul unui adevărat procesor de informații.

3. În reamintirea liberă subiectului îi sunt prezentați serii de itemi verbali și după un timp i se cere să-i reproducă fără să fie nevoit să respecte o anumită ordine. Dacă experimentatorul oferă suficiente cuvinte din mai multe categorii, subiectul își reamintește cuvintele structurate în aceste categorii. Dar subiectul utilizează anumite criterii de organizare a materialului la reactualizarea liberă acestea sunt reactualizate chiar dacă experimentatorul nu le sugerează. Rezultatele studiului acestui tip de învățare relevă importanța deciziei în învățare. Cel care învață este activ, organizează materialul, caută reguli de grupare, structurează sarcina. Această procedură este importantă pentru că permite investigarea: 1. modului în care cel care învață organizează materialul; 2. reperelor (categoriilor conceptuale) detectate de cel care învață pe parcursul învățării; 3. strategiilor utilizate pentru regăsirea itemilor în memorie.

4. Învățarea prin recunoaștere (o procedură frecvent utilizată în învățarea de zi cu zi, obișnuită – recunoașterea fețelor, a locurilor familiare) care este asemănătoare cu învățarea prin discriminare au fost utilizate 2 feluri de teste de recunoaștere: cu un singur item și cu itemi multipli. În procedura cu itemi multipli subiectului i se oferă itemul printre mai mulți itemi distractori. Recunoașterea este cu atât mai grea cu cât itemii distractori sunt mai asemănători cu itemii vechi.

Abordarea asociaționistă a învățării verbale se focalizează pe modul în care se formează asociațiile. Se diferențiază: 1. asociații anticipate în care are loc reactualizarea răspunsului potrivit pentru un stimul și 2. asociații retroactive în care are loc reactualizarea stimulului când este prezentat răspunsul ca un indiciu. În învățarea vocabularului unei limbi străine nu se învață perechi doar în direcție anterogradă ci și în direcție retrogradă.

Abordarea gestaltistă a învățării verbale (W. Kohler, K. Kofka) accentuează rolul contiguității și frecvenței experiențelor: asociațiile nu sunt învățate prin întipărire via repetiție ci tot ceea ce este învățat și reținut este un tip de unitate organizată a întregii experiențe. Învățarea presupune o persoană activă care utilizează imagini, strategii, procese de organizare, gândește, emite ipoteze și ia decizii.

Abordarea cognitivă a învățării verbale a influențat sau direcționat cercetări asupra învățării verbale în ce privește: 1. clusterelor în reamintirea liberă; 2. organizarea subiectivă, codarea; 3. imageria mintală. În reamintirea liberă, omul schimbă ordinea în care cuvintele au fost prezentate, proces numit *clustering* ceea ce înseamnă organizare. Clusterizarea sau organizarea materialului verbal poate fi simplă (asocierea unui cuvânt cu altul gen fată – băiat) și categorială (reamintirea unui item este relaționată cu o anumită categorie (noapte – zi). Codificarea presupune modificarea

și rearanjarea informației (prin anagramare sau simplificare). Imaginaria mentală (*mental imagery*) presupune recursul la reprezentări picturale, vizualizări (*method of loci, pegword method*) (Ellis, 1978, pp.43-70)

Învățarea conceptelor (conceptuală)/ concept learning

Învățarea conceptelor (*concept learning*) a fost abordată în psihologia învățării ca situându-se aproximativ la jumătatea drumului dintre un proces simplu de discriminare a stimulilor, învățarea răspunsului și formarea de asociații pe de o parte, și procesele complexe ale gândirii, raționamentului și rezolvării de probleme pe de altă parte. Învățarea conceptuală se referă la orice activitate în care individul trebuie să învețe să clasifice două sau mai multe evenimente sau obiecte într-o singură categorie. Ea implică un răspuns comun la un grup de stimuli care au în comun anumite proprietăți sau caracteristici.

Conceptele sunt reprezentări ale unor *categorii* de lucruri, acțiuni sau situații. Ele permit oamenilor să includă în aceeași categorie stimuli cu caracteristici similare corelate în așa fel încât să afirme ceva despre lume, ceva ce poate fi judecat în termeni de adevărat sau fals. Pe baza conceptelor este posibilă identificarea regularităților experienței personale, organizarea informațiilor despre lume în unități de semnificație care să poată fi păstrate în memorie. După cantitatea de informație condensată în ele și după forma de codificare (simbolică sau semantică) conceptele sunt: individuale, particulare și generale, empirice și științifice, concrete și abstracte.

Conceptele concrete diferă de cele abstracte prin trei dimensiuni: claritatea, perceptibilitatea și complexitatea. *Claritatea conceptelor* concrete este mai mare decât cea a conceptelor abstracte deoarece ele permit mai ușor diferențierea între obiectele incluse în acea categorie și cele care nu se includ în ea (diferențierea între obiectul-exemplu și obiectul-nonexemplu, nonreprezentativ,

pentru respectiva categorie). Obiectele care nu se includ în categoria definită de conceptul abstract (*nonexemplele*) sunt mai greu de identificat. Definiția conceptului abstract depinde deseori de contextul în care este folosit. *Perceptibilitatea conceptelor* concrete este mai mare decât a conceptelor abstracte deoarece trăsăturile desemnate de conceptele concrete pot fi percepute iar cele desemnate de conceptele abstracte nu. *Complexitatea conceptelor* derivă din numărul de alte concepte care trebuie relaționate pentru a înțelege categoria de obiecte desemnate de respectivul concept. Învățarea unui concept abstract reclamă utilizarea unui vast sistem de alte concepte interrelaționate. (Hamilton, Ghatala, 1994).

În practica pedagogică este important să se evite asimilarea activității de învățare a conceptelor cu activitatea gândirii de conceptualizare (M. Zlate, 2000)

Învățarea conceptelor pare un caz special de generalizare și discriminare, o combinație a discriminării între clase de evenimente cu generalizarea asupra acestora.

Un concept se consideră învățat dacă sunt îndeplinite două condiții: 1. sunt identificate exemplele și excluse non-exemplele (alb/nonalb); 2. sunt recunoscute caracteristicile relevante și ignorate cele nerelevante (la cerc se vizează forma, se ignoră mărimea sau culoarea).

Învățarea conceptelor este influențată de factori care țin de sarcină și factori care țin de subiect. Printre factorii care țin de sarcină se menționează: 1. exemplele pozitive și negative (în general se învață mai mult și mai repede din exemplele pozitive pentru că acestea sunt mai sigure, cele negative fiind mai numeroase și mai ambigue (de exemplu în diagnosticul diferențial se poate recurge cu succes la exemplul negativ deoarece o boală poate fi identificată uneori prin simptomul care nu este prezent dar în „predarea” de către părinți a conceptului de onestitate prin exemple de neonestitate „tehnica” poate să nu fie de folos; 2. atributele relevante și irelevante

(cu cât numărul atributelor irelevante este mai mare cu atât sarcina de învățare a conceptului va fi mai dificilă. Unele atribute relevante pot fi redundante dar cu cât sunt mai multe atribute relevante redundante, cu atât conceptul va fi învățat mai ușor); 3. proeminența (tipicalitatea) stimulilor și concretețea/abstractizarea (copilul mic învață conceptul de culoare mai repede decât pe cel de formă); 4. feedbackul și factorii temporali (este important timpul în care se oferă feedbackul); 5. regulile conceptualizării (cel mai ușor de învățat sunt conceptele care utilizează regulile afirmației și conjuncției și cel mai greu cele care utilizează regula condițională și bicondițională). Dintre factorii care influențează învățarea conceptelor și care țin de subiect, cel mai frecvent sunt menționați memoria și inteligența. (Ellis, 1978, pp. 131 – 154).

Literatura de specialitate menționează ca teorii ale învățării conceptuale:

- ✓ teoria asocierii S-R – privește procesul ca pe un caz special al învățării prin discriminare, discriminarea realizându-se între indicii relevanți și cei irevanți;
- ✓ teoria mediaționistă S-R – introduce un nou element între S și R: procesul de mediere prin care anumite aspecte ale stimulului sunt reprezentate simbolic, imagistic sau verbal, astfel încât relevanța lor pentru un anumit concept să crească, de exemplu pentru conceptul de mâncare: pește, înghețată etc.
- ✓ teoria testării ipotezelor – accentuează activismul celui care învață afirmând că învățarea presupune emiterea unor ipoteze cu privire la atributele relevante și irelevante ale obiectelor, fiecare încercare este o verificare de ipoteze în care sunt implicate procese decizionale.
- ✓ teoria procesării informațiilor – vede învățarea conceptelor în termeni de secvențe ale deciziei celui care învață, alături de formularea și testarea ipotezelor.

Învățarea socială

Învățarea socială este definită ca „proces de asimilare a experienței sociale manifestat prin schimbare în conduită”, de asimilare a experienței concentrate în norme, valori și roluri sociale, în atitudini și modele de comportament realizate sau practicate în contexte microsociale (interacțiuni și relații interpersonale) sau macrosociale (de la grupuri mici la comunități sociale) (Mureșan, 1980, pp. 320 – 321). P. Mureșan, în fina analiză pe care o face învățării sociale menționează ca și contribuții semnificative la clarificarea conceptului de învățare socială lucrările lui Miller, McDollard, G.H. Homans, J.W. Thibot, H.H. Kelley și desigur, teoria lui A. Bandura. Astfel, Miller, Mc Dollard identifică drept principii de bază ale învățării sociale: impulsul de a imita conduita altuia care este unul dintre cei mai importanți stimuli în învățarea socială. G.H. Homans evidențiază rolul întăririi conduitei sociale elementare prin schimbul reciproc de recompense și pedepse în cadrul interacțiunilor. J.W. Thibot și H.H. Kelley (teoria rezultatelor interacțiunii) accentuează efectul rezultatelor interacțiunii asupra învățării (Mureșanu, 1980).

Teoria învățării sociale accentuează faptul că un comportament este învățat prin experiență cu mediul.

După Bandura, în cadrul interacțiunilor sau relațiilor interpersonale în care are loc expunerea la modelul de comportament, au loc:

1. procese de atenționare (observatorul identifică anumite comportamente ale modelului în vederea învățării);
2. procese de stocare (are loc codificarea comportamentelor sub forma reprezentărilor sau a semnificațiilor)
3. reproducerea psihomotorie a comportamentelor (întărirea celor recompensate și eliminarea celor sancționate, importante fiind facilitările (Bandura, 1997)

Principala modalitate prin care se realizează învățarea socială este expunerea la model și imitația. Bandura a identificat două

faze ale procesului de imitație: una de achiziție (înregistrarea și înglobarea în sistemul propriu a comportamentului modelului) și una de realizare (performanța) în care comportamentul este manifest. Factorii care favorizează imitarea unui model sunt: întărirea comportamentului (prin statutul superior sau prin competența modelului), interacțiunea afectuoasă cu modelul, similitudinea, recompensele financiare.

2.2. Noi dimensiuni ale învățării în societatea contemporană

Noul context socio-economic și cultural - spiritual, diversificarea extraordinară a cunoștințelor și a domeniilor de aplicabilitate a acestora au început să configureze și au relevat noi forme și niveluri ale învățării umane.

În psihologia învățării s-a impus conceptul de învățare permanentă, pe tot parcursul vieții (*Lifelong – Learning*), singura care asigură învățarea a ceea ce, încă de la începutul deceniului 7 al secolului XX, se configura ca obiective ale educației:

- ✓ "A învăța să trăiești;
- ✓ a învăța să înveți în așa fel încât să-ți însușești cunoștințe noi de-a lungul întregii vieți;
- ✓ a învăța să gândești liber și critic;
- ✓ a învăța să iubești lumea și s-o faci mai umană;
- ✓ a învăța să te desăvârșești în și prin munca creatoare" (Faure, 1974, p. 119).

La ora actuală, conceptul de învățare permanentă, pe parcursul întregii vieți, este un concept curent al științelor preocupate de învățare dar și ale politicilor educaționale. *Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, adoptat în a opta întâlnire a comisiei coordonate de J. Delors (15-17 ianuarie, 1996), raport intitulat semnificativ „Learning: the Treasure Within” (titlu tradus în limba română mai simplu – *Comoara lăuntrică*), se referă la educația permanentă ca la „una dintre cheile

secolului XXI” (Delors, 2000, p. 15). Acest concept face posibilă realizarea celor „patru piloni ai educației” și în același timp ai cunoașterii, în cea mai recentă (și cea mai adecvată pentru complexitatea ei reală) accepțiune a învățării – de „comoară lăuntrică”:

- „a învăța să știi, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii;
- a învăța să faci, astfel încât individul să aibă o relație cu mediul înconjurător;
- a învăța să conviețuiești împreună cu alții, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane;
- a învăța să fii” (Delors, 2000, p.69)

În semnificația conceptului de *învățare permanentă* sunt incluse:

- ✓ continuitatea învățării din copilărie până la vârsta a treia, oricât de înaintată ar fi ea,
- ✓ extensiunea sferei conținutului de învățare („Astăzi învățarea nu se mai referă la învățarea școlară, organizată, ea cuprinzând o multitudine de activități formale și informale. Conceptul de învățare se leagă tot mai strâns de cel al *organizării înțelepte a vieții*”) (Siebert, 2001, p.36),
- ✓ înlocuirea conceptului calificării cu cel al dezvoltării competențelor („Competențele se formează în urma intersectării proceselor de învățare organizată și a celor informale prin combinarea influențelor socializării cu activitățile intenționale de instruire.”) (Siebert, 2001, p.37)
- ✓ deplasarea accentului de la *achiziția de cunoștințe la realizarea posibilităților individuale*.

H. Siebert, observă că în ultimul deceniu al secolului trecut se poate remarca „o revalorizare politică globală a *învățării permanente*” (Siebert, 2001, p.79) și implicat a învățării pe tot parcursul vieții individului, mai ales la vârsta adultă.

2.2.1. *Învățarea la adulți*

Cu toate că învățarea adulților este un domeniu de studiu relativ nou, ea a fost ca și învățarea tradițională. Spre deosebire de copii și adolescenți, adulții au mai multe responsabilități. Ei trebuie să găsească un echilibru între acestea și cerințele învățării. Din cauza acestor responsabilități adulții au *bariere în fața participării la învățare*. Unele dintre aceste bariere sunt lipsa timpului, a banilor, a încrederii sau a interesului, lipsa de informație în ceea ce privește oportunitățile de învățare, problemele legate de orar, și problemele legate de îngrijirea copiilor și de transport.

Un pionier al domeniului învățării la adulți - Malcom Knowles - a identificat următoarele caracteristici ale învățării la adulți:

- sunt *autonomi și direcționați către sine*. Ei trebuie să fie liberi să se auto-direcționeze. Ei trebuie să fie implicați în mod activ în învățare, instructorii fiindu-le doar facilitatori ai procesului învățării. Adulții învață în funcție de perspectivele proprii asupra subiectelor abordate;
- au o *bază de experiențe de viață și cunoștințe* și au nevoie să facă legătura dintre noua învățare și această bază de cunoștințe/experiențe;
- sunt *orientați către scopuri* trebuie să știe cum își pot atinge scopurile prin noua învățare;
- sunt *orientați către relevanță*. Ei trebuie să găsească un motiv pentru care să învețe ceva, cel mai frecvent motiv fiind acela că învățarea servește muncii lor sau altor responsabilități pentru care le au;
- sunt *practici*, axați pe aspectele unei lecții care le-ar putea folosi cel mai mult în munca lor, ar putea să nu fie interesați în cunoaștere de dragul cunoașterii. Trebuie să fie tratați cu *respect*, să li se recunoască bogăția de experiențe pe care o aduc în învățare;

- *sunt oameni cu ani de experiență* – focalizarea trebuie să se facă asupra punctelor lor tari, nu doar asupra lipsurilor lor în ceea ce privește cunoștințele - experiența lor trebuie utilizată drept sursă de îmbogățire a experienței personale.
- *au valori, credințe și opinii bine stabilite* care trebuie respectate;
- *sunt oameni al căror stil și ritm de învățare este stabilizat*. Timpul de reacție și viteza învățării lor ar putea fi încetinite, dar abilitatea de a învăța nu este afectată de vârstă. Mulți adulți preferă alte metode de predare decât lectura;
- *leagă noile cunoștințe și informații de informațiile și experiențele învățate anterior* – materialele care nu se încadrează în contextul experiențelor și cunoștințelor participanților devin lipsite de sens;
- *respectul de sine și ego-ul* adulților stau sub semnul riscului într-un mediu școlar care nu este perceput ca sigur și ca oferind sprijin;
- *au o nevoie profundă de a se auto-direcționa* – trebuie să fie implicați într-un proces de cercetare reciprocă;
- *sunt foarte ca stil, tempou și ritm al învățării*;
- *tind să aibă o orientare centrată asupra problemei*;
- *cei mai buni motivatori pentru adulții care învață sunt interesul și beneficiul propriu*. Dacă li se poate demonstra că cursul le va aduce beneficii pragmatice, ei vor avea performanțe mai bune și beneficiile vor fi de durată. (Knowles, 1970).

Motivația pentru învățare a adultului este conferită de cerințele în ceea ce privește competența sau obținerea unui certificat, o promoție așteptată (și realizată), îmbogățirea slujbei, o nevoie de a menține vechile aptitudini sau de a învăța unele noi, o nevoie de a se adapta la schimbările de la slujbă, sau nevoia de a învăța pentru a satisface directivele companiei.

Se menționează ca surse de motivare pentru adultul care învață: relațiile sociale (nevoia de noi prieteni, de asociere și de prietenie); așteptările externe (recomandările unei persoane cu autoritate formală); avansarea personală (pentru a obține un statut sau o slujbă mai bună, pentru a fi în fața competitorilor); evadarea/stimularea (a scăpa de plictiseală, a sparge rutina de acasă sau de la muncă); interesul cognitiv (învață de dragul învățării, de dragul cunoașterii).

Ca particularități ale motivației învățării la adulți pot fi reținute: a face față evenimentelor specifice care le schimbă viața – ex: căsătoria, divorțul, o nouă slujbă, o promovare, concedierea, ieșirea la pensie, pierderea unei persoane iubite, mutarea într-un nou oraș, a găsi o utilizare pe care să o dea cunoștințelor sau abilităților care sunt căutate; creșterea sau menținerea respectului de sine și plăcerii (Zemke, 1984).

Așa cum se poate observa, toate cele patru elemente critice ale învățării au anumite particularități la adulți:

Motivația lor este susținută prin mai multe mijloace: stabilirea atmosfere calde, deschise, care să le arate că vor fi ajutați să învețe; stabilirea unui nivel potrivit de preocupare. Nivelul de tensiune trebuie să fie ajustat în așa fel încât să corespundă nivelului de importanță al obiectivului, ei învață mai bine când stresul este moderat; dacă stresul este prea mare, acesta devine o barieră în calea învățării; stabilirea unui nivel potrivit de dificultate a sarcinilor – destul de ridicat încât să fie o provocare dar nu atât de ridicat încât ei să devină frustrant din cauza supraîncărcării cu informații; oferirea unui feedback specific, nu general. Adulții trebuie să vadă beneficiile învățării pentru a fi motivați să învețe subiectul.

Întărirea este o parte foarte necesară a procesului de predare/învățare la adulți.

Reținerea. Cantitatea reținută va fi direct afectată de gradul învățării inițiale – dacă nu au învățat materialul bine inițial, nu îl

vor reține foarte bine. Reținerea este afectată direct de cantitatea de practică din timpul învățării. După ce este demonstrată performanța dorită, cunoștințele trebuie aplicate în practică. Practica distribuită este similară în efect cu întărirea intermitentă.

Transferul învățării este rezultatul training-ului. La fel ca și în cazul întăririi, există două tipuri de transfer: *pozitiv* și *negativ*. Transferul este cel mai probabil să se producă în următoarele situații: *asocierea* (informației noi cu ceea ce deja știută); *similitudinea* (informația este similară cu materialul deja știut); *gradul de învățare inițial*; *elementul atributiv critic* (informația învățată conține elemente critice) (Zemke, 1984).

Cross (1981) a elaborat modelul CAL (Caracteristicile elevilor adulți) care încearcă să integreze asumțiile teoretice ale andragogiei (Knowles) și ale învățării experiențiale (Rogers).

Modelul CAL evidențiază două clase de variabile în învățarea adulților: caracteristicile personale și caracteristicile situaționale. Caracteristicile personale includ: îmbătrânirea, fazele vieții și stadiile de dezvoltare. Aceste trei dimensiuni influențează învățarea pe parcursul întregii vieți. Caracteristicile situaționale constau în învățarea part-time versus învățarea full-time, și învățarea voluntară versus învățarea obligatorie. Administrarea învățării (aceasta însemnând orare, locații, proceduri) este puternic afectată de prima variabilă; cea de-a doua este legată de natura autodirecționată, centrată asupra problemelor a celor mai multe procese de învățare la adulți (Cross, 1981).

2.2.2. *Învățarea în contextul dezvoltării personale și profesionale a ființei umane*

În literatura de specialitate a ultimilor ani, apar cu mare frecvență sintagme în care termenul de *învățare* este asociat cu termeni a căror semnificație exprimă atât note definitorii ale învățării umane

cât și o nouă concepție a managerilor educației cu privire la învățare: învățare cu sens (*meaningful learning*), învățare temeinică, serioasă (*thoughtful learning*), învățare reușită (*successful learning*), învățare fundamentală (*worth learning*), învățare deplină (*mastery learning*) (Hamilton, Ghatala, 1994; Woolfolk, 1998).

Învățarea temeinică, serioasă (*thoughtful learning*) este descrisă prin: 1. încredere în propria capacitate de dezvoltare (fixarea de obiective provocatoare dar tangibile, efort de comparare cu sine nu neapărat cu alții), 2. înțelegere și accentuare a valorii sarcinilor de învățare, raportare a lor la propriile interese, la problemele actuale și viitoare ale vieții reale), 3. capacitate de implicare, de angajare în procesul învățării, fără teamă de insucces (ceea ce influențează capacitatea individului de a finaliza sarcina, de a se motiva pentru depășirea dificultăților) (Woolfolk, 1998, p. 434).

Cercetările au arătat că învățarea cu sens (*meaningful learning*) se produce în sarcinile de învățare semnificative pentru individ, în cele legate de viața sa reală (ca implicând efort și angajare activă în învățare precum și sentimente adecvate după succesul sau eșecul activității). Sarcinile de învățare sunt cu atât mai semnificative, cu cât au relevanță personală, sunt incitante și adecvate experienței, cunoștințelor și nivelului de dezvoltare ale elevului dar și preferințelor lui pentru o anumită modalitate de a învăța. (Hamilton, Ghatala, 1994).

Învățarea fundamentală (*worth learning*) reprezintă învățarea unor abilități (*skills*) bazale, susceptibile de transfer pozitiv în multe alte situații ulterioare de învățare. Aceasta presupune conștientizarea a ceea ce în viitor urmează să se ceară de la individ, a ceea ce va fi considerat bazal și susceptibil de transfer în situațiile de învățare cu care el se va confrunta ca adult, ca profesionist. Dacă într-un anumit moment de timp capacități bazale erau cititul, scrisul, socotitul, cooperarea, vorbirea, actualmente ele nu mai sunt suficiente și nu mai asigură valoarea învățării. Pentru viitor se

prefigurează ca abilități bazale: utilizarea calculatorului, transferul principiilor, atitudinilor, gândirea critică, strategiile de rezolvare de probleme. (Woolfolk, 1998, p.322).

Învățarea organizațională

Organizațiile contemporane sunt foarte sensibile la problematica învățării atât la nivel individual cât și la nivelul organizației însăși. Conceptele de învățare organizațională (*organizational learning*) și de organizație care învață (*learning organization*) se află în relații intens studiate de managementul organizațional. Organizațiile care învață abordează problema învățării organizaționale atât ca proces tehnic cât și ca proces social. Aspectul tehnic se referă atât procesarea și interpretarea informațiilor cât și la răspunsul la informațiile existente atât în interiorul cât și în exteriorul organizațiilor. Aspectul social se referă la modul în care oamenii construiesc semnificațiile experienței lor de muncă. Sub acest aspect învățarea este considerată a fi efectul interacțiunilor sociale din cadrul mediului natural de muncă (care favorizează învățarea prin practică situațională, emulație și socializare).

Una dintre cele mai mari controverse cu privire la învățarea organizațională s-au purtat în jurul întrebării dacă organizația în sine învață sau învață indivizii din cadrul ei. S-a pus problema în ce măsură indivizii angajați în cunoașterea organizației și în cunoașterea propriului comportament în organizație transformă organizația. Aspectele individuale și sociale ale învățării în organizație conduc la concluzia că organizațiile pot învăța, la fel ca și indivizii.

Cele mai multe dintre dimensiunile fundamentale ale învățării se regăsesc și în învățarea la nivel de organizații dar aceasta are și note caracteristice în ce privește: ce se învață, cum se învață și resursele angrenate în învățare. Aceste note caracteristice derivă din aceea că organizația este un colectiv de indivizi cu roluri diferite care implică perspective și valori diferite.

Învățarea organizațională se diferențiază de învățarea individuală prin câteva particularități: 1. este situațională; 2. este focalizată pe practici comune (*communities of practice*); 3. este predominant informală; 4. nu presupune neapărat predarea; 5. are un caracter neregulat; 6. are un caracter contradictoriu (pot apare contradicții între entitatea socială și individ sau între subgrupuri și individ) (Pedler, 1991).

În contextul managementului organizațional învățarea nu mai este privită ca remedierea unui deficit (completarea abilităților, cunoștințelor și deprinderilor care sunt insuficiente) ci ca dezvoltare a individului astfel încât acesta să fie capabil să facă mai bine lucrurile pe care le face deja destul de bine.

Dezvoltarea individuală din punctul de vedere al persoanei poate fi orice conduce la creșterea sentimentului de bine (well-being), satisfacție și împlinire și care poate să coincidă sau nu cu nevoile organizației. (Pearn, 2002, p.xxi)

Prin dezvoltare individuală, din perspectivă organizațională se înțeleg activitățile planificate și neplanificate care pot fi o bază conștientă sau neconștientă pentru schimbări individuale care au ca rezultat o mai bună echipare pentru a îndeplinirea rolurilor curente și viitoare în organizației. (Pearn, 2002, p.xx)

Învățarea în context organizațional aduce în discuție nu doar noi metode de învățare ci chiar noi forme de învățare.

Ca modalități de a învăța în organizații se descriu 16 metode de dezvoltare integrate în 3 categorii: 1. metode aplicate la locul de muncă (*on the job methods*): care se realizează: a. prin influența managerului; b. prin muncă; c. prin coaching; d. prin mentoring); 2. metode aplicate în afara locului de muncă (învățarea prin acțiune/ *action learning*, învățarea la distanță, cursuri, joc de rol, simulare, lecturi, training bazat pe tehnologie, lecții video) 3. alte metode (învățarea în grup) (Mumford, 2002, p. 213).

Învățarea activă

Modelul învățării active (*active learning*) se bazează pe asumptiile că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență (a observa și a face) și două modalități principale de dialog (dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți) (L. Dee Fink de la University of Oklahoma Instructional Development Program, 1999).

Dialogul cu sine implică: gândire reflexivă, autochestionare asupra propriilor gânduri sau asupra a ceea ce ar trebui gândit și asupra propriilor sentimente. Pentru stimularea acestui dialog, profesorul poate cere elevilor să țină un jurnal al cursului sau să dezvolte un portofoliu al învățării. Studenții ar trebui să reflecteze și scrie asupra a: ce învață, cum învață, ce rol au cunoștințele învățate în viața rol, cum îi fac acestea să se simtă.

Dialogul cu ceilalți implică abilitatea de a-i asculta pe ceilalți (profesor, autor de carte), a discuta în grupuri mici, cu colegii sau cu alții, a scrie scrisori.

Observația - a ceea ce fac alții. Poate fi directă (se observă o acțiunea reală - o familie) sau vicariantă (se observă simularea unei acțiuni reale - se urmărește un film sau se citește o carte despre acea familie)

A face (Doing) este orice activitate de învățare în care elevul face ceva: proiectează un rezervor, conduce o orchestră, realizează un experiment (în științele naturale sau sociale), realizează o analiză critică a unei lucrări, investighează istoria unei zone, susține o prezentare orală. Și aceasta poate fi directă sau vicariantă (studiile de caz, jocul de roluri, simulările sunt căi de a angaja studenții în a învăța prin « a face » în maniera vicariantă). De exemplu: dacă învățarea se referă la cum se conduce o orchestră: se conduce în mod direct o orchestră sau se simulează, se organizează un joc de rol. În cursurile din domeniul afacerilor studiile de caz sunt simulări ale procesului de luare a deciziilor.

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a învățării active, autorul sugerează combinarea potrivită a componentelor învățării active: dacă elevii își scriu gândurile despre o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuție de grup (cu alții), discuțiile din grup vor mai bogate și mai angajate. Dacă după acestea se realizează observația, observația va fi mai bogată. Dacă aceasta este urmată de execuția acțiunii observate, se va ști mai bine ce este de făcut. După aceasta trebuie să urmeze un nou dialog cu sine și apoi cu alții. (L. Dee Fink (1999).

Învățarea experiențială (*Experiential Learning - Learning from Experience*)

Modelul învățării experienței nu este nici el foarte nou.

În cartea „Experiential Learning”, Kolb a descris învățarea ca un proces în patru pași: 1. observarea (*watching*) și 2. gândirea – care implică mintea, 3. simțirea (emoțiile) și 4. a face (acțiunea). Acest model este construit pe asumțiile lui Dewey care a subliniat necesitatea ca învățarea să se bazeze pe experiență, ale lui Lewin (care a semnalat importanța pentru implicării active a omului în învățare) și pe cele ale lui Piaget (care a descris inteligența ca rezultat al interacțiunii dintre persoană și mediu) (Kolb, 1984).

Cei patru pași sunt: 1. experiența concretă; 2. observația reflexivă; 3. conceptualizarea abstractă (crearea de generalizări sau principii care integrează observațiile în teorii; aceste teorii vor fi utilizate ca ghid în acțiunile viitoare; 4. experimentarea activă – prin care se testează ceea ce s-a învățat în situații noi și mai complexe. Rezultatul acestei testări fiind o altă experiență concretă dar cu un nivel crescut de complexitate.

Pentru a învăța eficient sunt necesare: 1. perceperea informației; reflecția asupra a cum aceasta va influența diferite aspecte ale vieții reale; 3. analiza gradului în care se potrivește cu experiența anterioară; 4. a gândi asupra felului în care aceste informații ne

oferă noi modalități de a acționa. A învăța înseamnă mai mult decât a vedea, auzi sau manipula lucrurile. Acestea trebuie integrate în schemele existente și trebuie să servească la a face ceva (Kolb, 1984).

Aceste faze se produc fie ca un flash fie în timp (care poate dura luni de zile) în funcție de temă sau domeniu. Cea mai directă aplicație a acestui model este în managementul activităților de predare și tutoriale, în care trebuie asigurată parcurgerea deplină a fiecărei etape. Tutorul sau mentorul trebuie să conducă elevul pe parcursul întregului ciclu, oferind experiența concretă, punând întrebări care să încurajeze reflecția și conceptualizarea, oferind căi de testare a ideilor. Nu toate formele de abilități sau cunoștințe accentuează toate stadiile ciclului, în aceeași măsură. (Marcia L. Conner, 2005, <http://www.agelesslearner.com/intros/experiential.html>).

Kolb a făcut câteva precizări în acest sens: stadiul experienței concrete corespunde cunoașterii prin familiarizare, directe, practice (*“Apprehension”* în denumirea lui Kolb), opusă „cunoașterii despre” care este mai teoretică, mai comprehensivă (*„Comprehension”*) și reprezentată de conceptualizarea abstractă. Observația reflexivă (*Reflective Observation*) exprimă ceea ce experiența înseamnă pentru experimentator, sau conotațiile ei (poate fi transformată de intențiile subiectului) în timp ce experimentarea activă (*Active Experimentation*) transformă teoriile conceptualizării abstracte prin testarea lor în practică (prin „extensie”) și se referă la denotațiile acesteia. După Kolb, cele patru stadii ale ciclului învățării sunt asociate cu patru forme diferite de cunoștințe. Acestea sunt în relație de opoziție două câte două: 1. *cunoaștere convergentă și divergentă*. Cunoașterea convergentă aduce diferite fapte sau principii la un numitor comun, la o singură temă (problema are doar răspunsuri corecte sau greșite). Cunoașterea divergentă este în general asociată cu creativitatea și înseamnă generarea unui

număr de cunoștințe din experiență (ca în literatură, istorie, artă).
2. *cunoaștere prin asimilare și acomodare* – descriu moduri diferite de relaționare între cunoștințele noi și cele care există deja în mintea subiectului (Kolb, 1984).

După Peter Senge „Fiecare are un anumit orizont (*learning horizon*), o reprezentare a timpului și spațiului în care ne vom evalua eficiența. Atâta timp cât acțiunile noastre au consecințe asupra orizontului învățării este imposibil să învățăm doar din experiență directă. De aici decurge o dilemă fundamentală cu care se confruntă organizațiile și individul (în aceeași măsură): învățăm mai bine din experiență dar niciodată nu experimentăm direct consecințele celor mai multe din deciziile noastre importante” (Senge, 1990).

Învățarea prin acțiune

Literatura de specialitate acordă o mare atenție simulărilor sau învățării prin acțiune. Învățarea prin acțiune (*action learning*) este promovată de noile macrotendințe în lumea muncii. În acest nou mod de învățare este implicată experiența managerilor ca persoane care învață. Cu ajutorul noilor tehnologii apar noi oportunități de căutare a cunoștințelor programate. Pedler, 1991 definește învățarea prin acțiune ca „o abordare a dezvoltării oamenilor în organizații care consideră sarcina ca vehicul al învățării. Se bazează pe premisa că nu există învățare fără acțiune și nici acțiune obiectivă și deliberată fără învățare” (Pedler, 1991, cf. Mumford, 2002, p. 210) După Smith (2000), învățarea prin acțiune construiește experiența reală mai mult decât operarea cu informațiile raționale ale tradiției științifice. Rolul celor care învață ar fi: rezolvarea individuală sau în grup a problemelor, delimitarea problemelor reale ale muncii, acțiunea pentru rezolvarea acestor probleme, a se expune riscurilor și încordărilor potrivite, munca în contextul unui proces social suportiv, recurgerea la conexiuni și combateri (Hale, 2005, pp. 3 - 4).

Diferența esențială dintre abordarea programelor tradiționale și abordarea programelor de învățare prin acțiune este că primele pornesc cu o programă, celelalte presupun ca studenții să își stabilească propria programă.

Învățarea prin acțiune este foarte eficientă când este vorba de a învăța cum să înveți și mai puțin atunci când se urmează un curs focalizat pe date sau informații. Ea necesită înțelegere simpatetică din partea conducerii în organizații și încredere între membri. (Mumford, 2002, p.217)

Pionier al acestui tip de învățare a fost Reg Revans care a formulat ecuația $\text{Learning} = P + Q$ unde P = situațiile de învățare dintr-un curriculum (*programed learning*) și Q= clarificările care se produc prin auto și interchestionare (*Questioning insight*). Mumford (1991) propune altă formulă: $Q + P + Q = L$ adică precizează că învățarea trebuie să pornească cu întrebări care să genereze probleme potrivite care să conducă la întrebări mai profunde (Hale, 2005, p. 6) <http://www.agelesslearner.com/intros/informal.html>

Învățarea prin colaborare

Învățarea prin colaborare (*Collaborative Learning*) este un model de predare-învățare caracterizat prin faptul că se lucrează în echipe mixte din punctual de vedere al nivelului achizițiilor (înalt, mediu și slab) și al rasei și sexului; sistemul de recompense este orientat spre grup mai degrabă decât spre individ. (Arends, 1994, p. 344)

Principalele modalități de învățare prin colaborare propuse de model sunt:

1. Student Teams Achievement Divisions (STAD) – membrii echipei lucrează fiecare cum vrea pentru a-și însuși materialele, apoi se ajută reciproc. Studenții sunt examinați săptămânal și

primesc un scor de perfecționare bazat pe nivelul cu care și-au depășit scorul anterior. Echipa se străduiește să obțină un scor de perfecționare cât mai bun;

2. Jigsaw – fiecare student din echipă este responsabil să de vină expert într-un anumit aspect al sarcinii academice și să îi învețe și pe ceilalți membri ai echipei. Membrii din echipe diferite care sunt experți în aceeași problemă se întâlnesc pentru a se ajuta reciproc să învețe cât mai multe despre acel aspect. Apoi se întorc în grup și împărtășesc ceea ce au învățat.

3. Investigația de grup – în care studenții sunt implicați în planificarea subiectelor de studiu și în modul în care realizează investigația. Pregătesc și prezintă un raport în fața grupului.

A munci în *echipă* înseamnă a primi feedback profesional asupra performanțelor și comportamentului; a învăța să oferi feedback; a experimenta potențialul colaborării cu indivizi cu diferite stiluri și calificări; a învăța să accepți și să oferi ajutor; a îl căuta atunci când este nevoie; a învăța să apreciezi contribuțiile și potențialul fiecărui membru al echipei; a achiziționa deprinderi de a stabili relații și de a munci în echipă. (Mumford, 2002, pp.233-234)

Învățarea permanentă, pe tot parcursul vieții, de la vârsta școlarității clasice și pe toată perioada vârstei adulte, presupune *independență în gestionarea resurselor interne și externe ale învățării* (autoadministrarea acestor resurse), autodirijare și autonomie.

Învățarea autodirijată

Conceptul de învățare auto-dirijată (*self-directed learning*) are o istorie destul de lungă (în multe tratate de psihologia educației este reluată o definiție considerată „clasică”, dată de M. Knowles

în anul 1975). Knowles a definit *învățarea auto-dirijată* ca „proces în care inițiativa o dețin indivizii, cu sau fără ajutorul altora, referitor la diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor învățării, identificarea resurselor umane și materiale ale învățării, alegerea și implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării (Knowles, apud Siebert, 2001, p.43).

Învățarea auto-dirijată (Self-directed learning) exprimă faptul că adultul preia controlul asupra propriei învățări, în special prin stabilirea propriilor scopuri ale învățării, prin identificarea resurselor adecvate și prin deciziile cu privire la metodele de învățare la care recurge și cu privire la modul în care își evaluează progresul. Auto-dirijarea este un concept definitoriu pentru învățarea adulților. În relație cu acest concept s-a discutat măsura în care dispoziția spre autodirectivitate este învățată în context cultural sau este legată de trăsăturile de personalitate. Se apreciază că factori precum experiențele anterioare, natura sarcinii de învățare și domeniul implicat, politica timpului influențează decizia de a învăța în acest mod.

Remarcând actualitatea analizei învățării autodirijate precum și revalorizarea, începând cu mijlocul ultimului deceniu al secolului XX, a *realității* pe care o exprimă conceptul, H. Siebert reproduce nuanțările unui alt autor german, D.Gnahn, din 1998 cu privire la accepțiunile *autodirijării învățării* în cercetările și studiile de specialitate actuale. Astfel, se consideră că autodirijarea învățării exprimă cel mai bine libertatea individului cu privire la:

- ✓ deciziile privind propriile proiecte de învățare;
- ✓ prioritățile în domeniul nevoilor și al interesului de a învăța;
- ✓ motivația învățării;
- ✓ alegerea unor stiluri și strategii de învățare;
- ✓ evaluarea rezultatelor învățării.

Autodirijarea în învățare presupune, așa cum afirmă toate reflecțiile teoretice asupra învățării capacitate de automanagement (*self-management*).

Studiile cu privire la *automanagement* au identificat în dinamica acestuia mai multe faze: fixarea scopurilor activității, observarea propriei activități, înregistrarea rezultatelor activității, evaluarea rezultatelor, întărirea, fixarea, utilizarea rezultatelor dacă sunt apreciate ca reușite. (Woolfolk, 1998, p.232). Aceste faze presupun abilitățile de autocontrol la nivelul: cogniției, motivației și afectivității, al relațiilor interpersonale, resurselor sociale de suport și al comunicării, al strategiilor și tehnicilor de adaptare la mediul muncii, al preferințelor sau modalităților de abordare a sarcinilor profesionale (exprimate de stilul personal) adică autonomie personală și implicit capacitate de autoreglare a învățării.

Capitolul 3

AUTONOMIA ÎN ÎNVĂȚARE – FUNDAMENTE ȘI RESURSE

Autonomia, „procesul prin care un om sau un grup de oameni dobândește sau determină prin el însuși propriile reguli de conduită.” (J.-J.Ducet, J.Selosse, în Doron, Parot, 1999, p.100) este asociată cu autodeterminarea și responsabilitatea pentru propriile acțiuni și cu integritatea eului. Frecvent este apreciată ca efect și expresie ale maturizării, dezvoltării și creșterii potențialului adaptativ ale ființei umane.

Literatura de specialitate se referă la atributul *autodirectivității* individului (sau al competenței sale de a-și satisface nevoia de autodeterminare) ca și la capacitatea individului de a învăța independent, ca la atribute câștigate, *construite* sub constrângerile particularităților de dezvoltare psihică și socio-morală într-un mediu bogat în oportunități de a face alegeri și de a participa la luarea deciziilor cu privire la traseul activităților întreprinse. Aceste atribute sunt efectul unor influențe profunde și de lungă durată, exercitate asupra individului, influențe care trebuie căutate încă de la începuturile dezvoltării sale cognitive, socio-afective și morale: „capacitatea de autonomie rezultă din interiorizarea regulilor și valorilor, consecutivă unui proces ce negociere personală cu diferitele sisteme normative de interdependență și

constrângere socială” (J.-J. Ducret, J. Selosse, în Doron, Parot, 1999, p.100).

Care sunt particularitățile de dezvoltare psihică și socio-morală care condiționează formarea autonomiei în învățare?; care sunt factorii care facilitează atât interiorizarea unor reguli și valori exterioare individului cât și procesul de negociere personală cu diferitele sisteme normative în care acesta este inclus? – sunt întrebări la care psihologia învățării moderne trebuie să răspundă pentru că învățarea în zilele noastre este imposibilă în absența autonomiei celui care învață.

Erikson descrie, în dezvoltarea individului, stadii în care satisfacerea sau nesatisfacerea nevoii lui de *autonomie* îi marchează evoluția pe tot parcursul vieții. Astfel, între 18 luni și 3 ani, copilul își afirmă nevoia de a-și asuma responsabilități de autoservire, de a lua în stăpânire mediul înconjurător și dacă această nevoie îi este satisfăcută, îi sunt asigurate premisele construirii autocontrolului și încrederii în sine și mai departe ale dezvoltării spiritului de inițiativă și de acțiune, ale dezvoltării spiritului întreprinzător și sentimentului competenței necesare construirii identității personale în adolescență. Dacă nevoia de autonomie nu îi este satisfăcută, dacă din ignoranță, neglijență sau neîncredere în capacitatea lui de a se autoservi nu i se permite să-și asume responsabilitățile pe care le poate onora, copilul „dezvoltă” sentimente ca îndoiala de sine, lipsa de încredere în propriile forțe, rușine, sentimente de vinovăție, de incompetență și inferioritate și în final, confuzie în ce privește identitatea de sine în adolescență. (Erikson, 1963). Critica și sancțiunile administrate copilului în perioada în care el dorește să-și afirme autonomia dar nu are suficientă experiență concretă de manipulare a obiectelor sau un control prea sigur al propriilor mișcări (varsă cana, sparge obiecte, își încheie greșit nasturii), pot conduce la instalarea (învățarea!) *neîncrederii* în capacitatea lui de a-și dobândi autonomia dorită și, consecutiv, la îndoială, jenă,

timiditate, neîndemânare. Acestea se vor reflecta în stadiile ulterioare ale dezvoltării sale socio-afective, în mentalitatea și comportamentul său de „pion”, de individ cu spirit de inițiativă diminuat, predispus la acceptarea dirijării din exterior, predispus la acceptarea dependenței de alții, la conformism.

Noțiunea de *autonomie* primește noi semnificații (fertile pentru înțelegerea autonomiei în învățare) prin studiile realizate de J. Piaget asupra dezvoltării morale a individului. Piaget, observând copii în timpul jocului (jocurile cu bile, cf. Piaget, 1980) a identificat, în legătură cu regulile de joc, două grupuri de fenomene: practica regulilor și conștiința regulii. Primul grup de fenomene exprimă felul în care este *aplicată* regula iar al doilea grup felul în care este *reprezentat* „caracterul obligatoriu, sacru sau decisiv, eteronomia sau autonomia proprie regulilor de joc” (Piaget, 1980, p.16). Piaget descoperă în *practicarea* regulilor de către copii, în dezvoltarea atitudinii lor față de reguli, patru stadii succesive: 1. Stadiul motric și individual (reglementat motor) în care, de fapt copii nu se conformează regulilor; 2. Stadiul egocentric, corespunzător perioadei 2-5 ani în care copii par să imite regulile codificate ale adulților dar fără să se preocupe de partener, sau cum spune Piaget „chiar când se joacă împreună se joacă fiecare pentru sine (toți copii câștigă în același timp)” (Piaget, 1980, p.23); 3. Stadiul cooperării incipiente, plasat între 7-8 ani, în care copiii se joacă după reguli chiar dacă nu le înțeleg; 4. Stadiul codificării regulilor în care se respectă strict regulile jocului. În baza acestor delimitări, Piaget a aprofundat cercetările cu privire la prezența ideilor de corectitudine sau dreptate, de încălcare a regulilor și de sancțiune pentru încălcarea lor. Încercând să afle cum își reprezintă copilul regulile, Piaget ajunge la concluzia că „el le aseamănă inconștient cu ansamblul cosemnelor la care trebuie să se supună” (Piaget, 1980, p.38).

Și în ce privește *conștiința regulii*, dezvoltarea se produce stadal: 1. În primul stadiu - aproximativ în jurul vârstei de 4 ani,

regulile nu au semnificație, ca atare nu există conștiința încălcării lor; 2. În stadiul moralității eteronome sau al realismului moral, care începe după vârsta de 4 ani, copilul începe să creadă că regulile sunt sacre, intangibile, de neschimbat. Ele vin de la o autoritate (părinți, Dumnezeu) și trebuie respectate fără comentarii, sancțiunea pentru nerespectarea lor fiind immanentă. Stadiul realismului moral implică respectarea literei și nu a spiritului regulii precum și o concepție obiectivă a responsabilității; 3. În stadiul moralității autonome sau al moralității reciprocității care începe de la vârsta de 10 ani, „decă din a doua jumătate a stadiului cooperării și în tot cursul stadiului codificării regulilor, conștiința regulii suferă o transformare totală. Locul eteronomiei îl ia autonomia: regula de joc nu-i mai apare copilului ca o lege exterioară, sacră, pentru că este impusă de adulți, ci ca rezultat al unei hotărâri libere și ca ceva demn de respect în măsura în care ea este acceptată pe bază de reciprocitate” (Piaget, 1980, p.46). În acest stadiu, copilul înțelege faptul că regulile sociale sunt formulate de individ și ca atare pot fi schimbate, crede că pedeapsa pentru violarea regulilor este în funcție de intenția celui care o face (cel care sparge 5 câni fără să vrea nu trebuie pedepsit dar cel care sparge una cu intenție da.). în condiții de cooperare și simpatie mutuală, se dezvoltă o moralitate a reciprocității și a responsabilității subiective. (Piaget, 1980, p.92)

Așa cum se vede, Piaget asociază respectarea legii (regulii) cu autonomia dar se întreabă „oare conștiința autonomiei conduce la respectul practicării legii, sau respectul legii conduce la sentimentul autonomiei?” (Piaget, 1980, p.50). Parafrazând, ne-am putea întreba *oare conștiința autonomiei conduce la onorarea exigențelor învățării complexe sau respectarea prescripțiilor în învățarea îndrumată* conduce la autonomie în învățare? – întrebare cu mare potențial stimulator al cercetării științifice în acest domeniu.

Piaget distinge între autonomia conștiinței și **conștiința autonomiei**. *Autonomia conștiinței* este legată de tipul de respect care caracterizează relațiile dintre persoane: „Studiind regulile jocului am ajuns la ipoteza că există două tipuri de respect și prin urmare două morale: o morală a constrângerii sau a eteronomiei și o morală a cooperării sau a autonomiei” (Piaget, 1980, p.128). Constrângerea, respectul unilateral și egocentrismul mențin eteronomia iar cooperarea, reciprocitatea și respectul mutual conduc la autonomia conștiinței. *Conștiința autonomiei* se dobândește pe baza competenței individului pentru cooperare și reciprocitate. (Piaget, 1980, p.80). Piaget echivalează egocentrismul inconștient al copilului mic cu constrângerea exercitată de o persoană mai mare asupra copilului: „Egocentrismul în sensul confundării eului cu lumea exterioară și egocentrismul în sensul lipsei de cooperare, constituie astfel un singur fenomen. Atâta timp cât copilul nu disociază eul său de sugestiile lumii fizice și ale lumii sociale, el nu poate coopera, deoarece pentru a coopera trebuie să fii conștient de eul tău și să-l situezi în raport cu gândirea comună. Or, pentru a deveni conștient de eul său, copilul trebuie să se elibereze de gândirea și voința altuia.” (Piaget, 1980, p.64). Aserțiunile pe care chiar Piaget le privește ca pe niște ipoteze cu privire la instalarea autonomiei morale, conțin sugestii extrem de productive pentru înțelegerea și explicarea *deficitului de autonomie* în învățarea complexă, pentru înțelegerea cererii (uneori exagerate) din partea multor elevi (studenți) de îndrumare și supervizare pe tot traseul activităților lor de învățare/studiu. O experiență personală în care au predominat constrângerea (din parte adulților), relațiile bazate pe respect unilateral (doar din partea copilului față de adult) iar relațiile de cooperare au fost limitate, alături poate, de un egocentrism *întârziat* în personalitatea care în mod normal evoluează spre allocentrism, pot să explice inabilitatea multor indivizi în a-și asuma și a onora responsabilitățile.

Piaget apreciază trecerea de la morala heteronomă la morala autonomă, de la regulile de conduită și evaluare morală impuse de ceilalți la reguli autoimpuse, de la responsabilitatea obiectivă bazată pe constrângere la responsabilitatea subiectivă bazată pe reciprocitate, ca un mare câștig în „fluxul” dezvoltării morale a individului. „Într-adevăr, cu cât copilul devine mai mare, cu atât mai puțin el se supune prestigiului celui mai vârstnic, cu atât mai mult discută cu el de la egal la egal și cu atât mai mult are ocazia de a opune liber, dincolo de supunere, sugestie sau negativism, punctul său propriu de vedere, punctului de vedere al fiecăruia” (Piaget, 1980, p.65). Conceptul de autonomie morală s-a bucurat de atenție și din partea lui L.Kohlberg care plasează instalarea acesteia în nivelul III al dezvoltării morale, postconvențional, cel care începe aproximativ în jurul vârstei de 13 ani. La acest nivel individul nu mai acceptă automat regulile stabilite de alții ci își construiește un cod moral personal în baza valorilor morale definite în termeni proprii și a autojudecății care predomină în comparație cu judecata venită din exterior. (Kohlberg, 1984)

Cercetările centrate pe problematica autonomiei individului au identificat subtila relație între aceasta și claritatea și coerența identității personale: „Autonomia se dezvoltă pe baza identității personale, al cărui prim important aspect este autoînțelegerea” (Simons, Kalichman, Santrock, 1994, p.73).

Identitatea personală conferă individului sentimentul unității, continuității și coerenței ființei sale (Marshall, 2003, p.194), sentimentul unității sinelui, al unității conștiinței de sine, la un moment dat sau de-a lungul timpului (Blackburn, 1999, p.194), sentimentul de a fi identic în timp și al autonomiei (Postel, 1998, p.586)

Problema identității personale, a construirii ei, este foarte importantă pentru autonomia în învățarea academică, deoarece doar un individ cu o identitate stabilizată, clară, cu o imagine de sine

capabilă să-i întrețină respectul de sine, poate deveni autonom, se poate percepe ca „sursă” a deciziilor cu privire la propria viață.

În opoziție cu interpretările esențialiste ale *identității*, în care aceasta este legată de o esență unică ce rămâne neschimbată pe parcursul vieții individului, teoriile psihodinamice și sociologice ale identității, îi afirmă caracterul *construit*. Teoria dinamică pune accent pe *identificare* prin care sunt asimilate sau introiectate persoanele sau obiectele exterioare (mai ales Supraeul părintelui). Laplanche și Pontalis definesc *identificarea* drept „proces psihologic prin care un subiect asimilează un aspect, o caracteristică, un atribut al altuia și se transformă, total sau parțial, pe baza modelului respectiv. Personalitatea se constituie și se diferențiază printr-o serie de identificări” (Laplanche și Pontalis, 1994, p.181). În fazele inițiale ale dezvoltării personalității identificarea ia forma imitării modelelor parentale dar mai târziu se extinde și la modele din afara familiei și în final la modelele generale de conduită social-umană (pe măsură ce individul are acces la experiențele sociale din familie, școală și comunitate).

Dintr-o perspectivă mai pronunțat psihopedagogică, D. Ausubel formulează încă din 1952 opinia, bazată pe cercetări empirice, că „ori de câte ori viața interpersonală și de grup este caracterizată de deosebiri în ce privește rolurile și poziția socială, cât și dependența unei persoane față de alta sau față de grup ca întreg, una din interacțiunile fundamentale umane care ia naștere este *identificarea* părții dependente cu partea supraordonată” (Ausubel, 1981, p.456). Autorul distinge 2 tipuri de identificare specific umană: satelizarea și nonsatelizarea. Satelizarea, specifică relației timpurii copil-părinte, presupune: acceptarea de către copil a situației de dependență și acceptarea de către părinte a supunerii copilului (în baza unui drept de necontestat). Nonsatelizarea presupune acceptarea de către copil a dependenței sale de părinte doar ca pe o situație tranzitorie iar din partea părintelui neacceptarea

dependenței copilului de el (fie că îl respinge pur și simplu fie că îl acceptă din motive extrinseci copilului. Într-o cercetare din 1954, aplicând testul *Parent Attitude Rating Scale*, Ausubel identifică și descrie o serie de comportamente și atitudini ale părinților care exprimă neacceptarea dependenței copilului de ei. Astfel, comportamentele și atitudinile ale părinților care exprimă respingerea sunt: neglijarea, negarea responsabilității, dezaprobarea, umilirea, incapacitatea de a inspira încredere iar comportamentele și atitudinile părinților care exprimă acceptarea copilului pe criterii extrinseci sunt: interesul excesiv pentru randamentul școlar al copilului, proiectarea pentru copil a unei cariere deosebite, etalarea excesivă a rezultatelor copilului. (Ausubel, 1981, pp. 456-457)

Teoriile sociologice „presupun că identitatea se formează printr-un proces de socializare în cadrul căruia interiorizăm rolurile sociale pe care le deținem și așteptările asociate acestora” (Marshall, 2003, p.278). Influențele externe exercitate asupra persoanei, influențe ce alcătuiesc ceea ce se desemnează prin conceptul de „situație existențială” îi determină „caracteristicile dobândite (...) deci acele obiceiuri, atitudini, deprinderi, valori, motive, roluri, relații care definesc „identitatea contextualizată”, persoana pusă în contextul interrelațiilor în care s-a format și evoluează” (Minulescu, 1996, p.28)

Literatura de specialitate leagă identitatea de sine de conceptul de sine. Pedagogul constructivist H. Siebert se întreabă: „Cum definește literatura de specialitate din domeniul cunoașterii noțiunea de „auto”, respectiv de „sine”? Cine sau ce reprezintă acest prefix care dirijează învățarea? Este el oare cauza sau efectul învățării? Unde se poate localiza sinele din punct de vedere neurobiologic și științific-cognitiv?” (Siebert, 2001, p.52). Preluăm, după același autor și câteva posibile răspunsuri, pentru că ele se referă expres la relația sinelui cu învățarea: „Analizat din punct de vedere

neurofiziologic, sinele reprezintă constanța diriguitoare a învățării. Cu cât sinele face mai multe experiențe cu el însuși, cu atât procesele de învățare sunt mai eficiente. Modelul sinelui dispune de o întreagă istorie filogenetică și biografică din care poate rezulta încrederea sau siguranța de sine (...) din punct de vedere științific cognitiv, sinele reprezintă modul în care se reglementează interacțiunile noastre cu mediul înconjurător. Un sine „temător” dirijează percepția altfel decât unul sigur” (Siebert, 2001, p.53).

Imaginea de sine începe să se dezvolte în primul an de viață prin dimensiunea cea mai palpabilă a ei, imaginea corporală. Construirea sentimentului eului corporal începe cu primele senzații și mișcări ale corpului copilului, cu primele experiențe personale și contribuie la formarea și consolidarea *identității de sine*. Numele copilului, îmbrăcăminte, îl ajută să se delimiteze de mediu și de ceilalți și susțin structurarea eului lui (Allport, 1991). În accepțiune psihanalitică „eul este conceput înainte de toate, ca un aparat de reglare și de adaptare la realitate, a cărui geneză se poate reface prin procese de maturizare și de învățare pornind de la dotarea senzoriomotorie a sugarului” (Laplanches și Pontalis, 1994, p.144). Bandura, analizând originea sentimentului activismului personal (*personal agency*), afirmă că „Nou-născutul nu are sentimentul eului. Eul (*self*) trebuie să fie construit social prin experiențe tranzacționale cu mediul. Dezvoltarea progresivă a sentimentului activismului personal (*personal agency*) se realizează prin percepția relațiilor cauzale dintre evenimente, prin înțelegerea cauzalității acțiunilor și în final prin recunoașterea de sine ca agent al acțiunii (...) în dezvoltarea concepției despre activismul personal copilul trebuie să dobândească autorecunoașterea (*self-recognition*) și să învețe că poate să facă ca lucrurile să se întâmple. Experiența exploratorie, în care el vede că acțiunile lui produc anumite efecte îl ajută să înțeleagă cauzalitatea acțiunilor” (Bandura, 1997, p.164). Aceasta îl ajută, în plus, să înțeleagă faptul că este „diferit de ceilalți;

că e separat de mediu și că e capabil să perceapă evenimentele ca semnificative pentru el însuși ca ființă independentă” (Allport, 1991, p.121).

Când începe să înțeleagă ce se așteaptă de la el copilul „pune bazele intențiilor, scopurilor, simțului responsabilității morale și ale cunoașterii de sine care vor juca mai târziu un rol dominant în personalitatea sa” (Allport, 1991, p.131). Fiecare nou model existențial de care ia act copilul lărgeste gama exercițiilor de identificare pe care le face, „îl conduce spre creșterea curiozității și interesului pentru lumea din afară, spre creșterea capacității lui de a-și construi independent propriul drum în această lume (...) de a învăța despre infinita complexitate a comportamentelor și sentimentelor celorlalte persoane” (Leon, 1960, p.26).

Un factor cheie în coerența și claritatea concepției despre sine a individului este autoînțelegerea. *Autoînțelegerea* ca factor extrem complex al construirii identității include o serie de dimensiuni, trei dintre acestea având o importanță deosebită: eurile posibile (*Possible Selves*), discrepanțele eului (*self-discrepancies*) și eurile conștient și inconștient (*conscious and unconscious selves*) (Simons, Kalichman, Santrock, 1994, p.64). Eurile posibile sunt ceea ce individul poate să devină inclusiv ceea ce i-ar place să devină și ceea ce îi este teamă că ar putea să devină. Fiecare dintre eurile posibile sunt construcții personalizate care pot fi articulate în întregul care este persoana. Discrepanța eului se produce între ceea ce Rogers distingea ca fiind eul ideal și eul real iar Higgins (1987) ca fiind eul actual, eul ideal și eul permis (*ought*). Eul actual este reprezentarea atributelor pe care individul crede că le are actualmente. Eul ideal este reprezentarea atributelor pe care persoana ar vrea și speră să le aibă (reprezintă speranțele, aspirațiile, dorințele individului cu privire la calitățile, atributele sau rolurile sale). Eul permis este reprezentarea individului despre atributele pe care acesta crede că o persoană ar trebui să le aibă (reprezintă

îndoielile, obligațiile, responsabilitățile). În teoria lui Higgins, sunt în mod special, problematice: 1. discrepanțele între eul actual și eul ideal ele conducând la emoții ca tristețe, dezamăgire, rușine (persoana crede că este incapabilă să-și realizeze aspirațiile, visurile, speranțele); 2. discrepanțele între eul actual și eul permis (*ought self*), ele producând anxietate, teamă de o eventuală pedeapsă și vinovăție (oamenii cred că nu pot trăi conform standardelor fixate de ei sau de alții.) (Higgins, 1987)

Autoexaminarea, autoexplorarea acestor discrepanțe sunt necesare în dificilul proces al construirii stimei (respectului) de sine. Dacă imaginea de sine (sau mai bine zis *imaginile de sine*) exprimă „reprezentarea și evaluarea pe care individul și le face despre sine însuși în diferite etape ale dezvoltării [imagini care] depind și de felul în care subiectul este privit și apreciat de către alții” (J.-J. Ducret, în Doron, Parot, 1999, p.387), *stima de sine* este dimensiunea evaluativă și afectivă a imaginii de sine. Este un concept complex care poate fi privit ca o ierarhie, ridicată pe baza unui fundament construit de autopercepția specifică referitoare la 4 domenii ale eului: competența generală, autoaprobarea morală, puterea și valoarea iubirii (*love worthiness*). În interiorul fiecăreia dintre aceste arii există autoevaluări mai specifice. De exemplu în aria competenței, nivelul stimei de sine poate varia în funcție de domeniul intelectual, artistic sau sportiv. Identificarea surselor stimei de sine de către o persoană este foarte importantă pentru „sănătatea” identității sale. S-a stabilit că pentru creșterea stimei de sine sunt importante patru aspecte: 1. identificarea atât a cauzelor diminuării stimei de sine cât și a domeniilor de competență importante pentru individ; 2. suportul emoțional și aprobarea socială; 3. realizarea; 4. ajustarea (*coping*) (Simons, Kalichman, Santrock, 1994, p.72).

Se poate observa cum pe măsură ce mijloacele lui de acțiune asupra mediului fizic și social se diversifică și perfecționează,

individul devine tot mai autonom în raport cu mediul și tot mai dispus să-și afirme autonomia. Intrarea în mediul școlar reprezintă un pas important în dobândirea independenței față de familie, pas făcut oarecum forțat din exterior. Cu ceea ce a învățat din familie (dragostea, rivalitatea, revolta, asertivitatea etc.) dar fără dependența protectoare de părinți, copilul intră în noi interacțiuni în care autonomia devine o necesitate. În adolescență, deși simțul individualității este încă rudimentar, imaginea de sine încă dependentă de cei din jur, se fac pași importanți în apropierea de ceea ce Allport numește *proprium* (eul „ca obiect al cunoașterii și trăirii”) care permite funcționarea deplină, completă a personalității individului.

Studiind complexul proces al „căutării identității” E. Erikson a identificat două importante ingrediente în dezvoltarea acesteia: personalitatea individului și experimentarea rolurilor. Erikson utilizează termenul de moratorium (*Psychological moratorium*) pentru perioada de trecere de la siguranța copilăriei (*childhood security*) la autonomia adultului, perioadă de ruptură (sau gol! - *the gap*) pe care individul o experimentează ca parte a explorării propriei identități. Individul care face față acestui „gol” (*spărturi*) între identitatea din copilărie și noua lui identitate câștigă un nou sentiment al eului, cel care nu-și rezolvă criza identității ajunge să trăiască un dramatic sentiment al inadecvării și incomunicării. Această perioadă a moratorium-ului, a termenului limită („*time-out*” *period*) este plasată în adolescență, când se experimentează mai multe identități până la asumarea responsabilității pentru una anume, când se „încearcă”/probează o serie de căi de a fi, se încearcă diferite roluri, diferite aspecte ale personalității. Unele încercări se pot solda cu eșecuri, cu nedobândirea sau pierderea identității și pot genera confuzii, pot conduce individul fie la izolare de ceilalți fie la „cufundare” în mulțime, în anonim. (Erikson, 1968).

Ca parte esențială a moratorium-ului, indecizia - sursă de ambiguitate existențială poate conduce la oprirea prematură a căutării identității (*premature foreclosure*), adică la o alegere sau opțiune prematură (pe care individul o poate regreta mai târziu) sau chiar la prefigurarea unei identități negative, la adoptarea unui patern comportamental negativ (cum este răzvrătirea la exigențele impuse). Cele nouă sarcini de dezvoltare ale adolescentului descrise de Havighurst, pot fi interpretate și ca semne ale stadiului atins în căutarea identității lui: acceptarea propriului fizic și a apartenenței la gen; formarea de noi relații sociale; realizarea independenței emoționale față de părinți sau alți adulți; realizarea unor pângii pentru independența economică; selecția și pregătirea pentru profesie; dezvoltarea abilităților intelectuale necesare competenței sociale; realizarea comportamentului specific responsabilității sociale; pregătirea pentru viața de familie; construirea valorilor (Havighurst, 1969).

Cu privire la formarea identității se menționează contribuția majoră a cercetărilor lui Marcia care a dezvoltat, pornind de la teoria lui Erikson asupra dezvoltării identității concepția că dezvoltarea identității implică 4 posibile statusuri (stări) ale identității individului (*identity status*), 4 căi de rezolvare a crizelor de identitate și anume: difuzia (*identity diffusion*), închiderea, oprirea (*identity foreclosure*), moratoriul/amânarea până la scadență (*identity moratorium*) și realizarea (*identity achievement*).

Marcia evidențiază doi factori esențiali pentru identitatea matură: 1. depășirea crizelor de alegere a alternativelor de viață (alegeri cu privire la credința religioasă, ideologie, profesie, tip de familie); 2. angajarea (*commitment*), asumarea obligațiilor implicate de propria alegere. Criza este definită ca perioadă a dezvoltării identității în care persoana alege dintre alternativele semnificative pe care le are la dispoziție (ce școală să urmeze, la ce ideologie să adere, în ce mișcare să se integreze, pentru ce formă

de exprimare a vieții spirituale să opteze). Mai mulți cercetători preferă termenul de *explorare*, celui de *criză*. *Angajarea* (*commitement*) este aspectul dezvoltării identității care exprimă investiția personală a individului în ceea ce a ales să facă (dacă a ales să fie democrat militează, acționează în această direcție; dacă a ales o profesie, face un curs de specializare sau o facultate pentru a putea practica respectiva profesie). Aceste două aspecte sunt diferite în fiecare dintre cele 4 stări și configurează 4 tipuri de formare a identității:

1. difuzia (*identity diffusion*) exprimă situația în care nu a fost experimentată nici o criză și nu s-a făcut nici un angajament. Marcia utilizează acest termen pentru a descrie persoana care nu a explorat, încă, alternativele aflate la dispoziția sa (nu a decis asupra ocupației, ideologiei și intereselor sale) și nu a făcut, încă, nici un angajament (nu s-a implicat într-o formă concretă de activitate);

2. închiderea, oprirea (*identity foreclosure*) este termenul utilizat de Marcia pentru situația în care nu a fost experimentată criza dar angajarea s-a făcut sub influențe (în forță) externe (în general din partea părinților care fac presiuni pentru o anumită implicare înainte ca adolescentul să fi explorat singur alternativele pe care le are). În această situație se fac opțiuni (profesionale, ideologice etc.) înainte clarificării cu privire la propriile valori și scopuri, înainte ca individul să „cântărească” mai multe variante;

3. moratoriul (*identity moratorium*) exprimă situația în care sunt experimentate mai multe crize, sunt explorate mai multe alternative dar nu se face, încă (se amână) angajarea față de una anume (se cunosc posibilitățile de profesionalizare dar nu se iau decizii pentru urmarea uneia dintre ele);

4. realizarea (*identity achievement*) exprimă situația în care au fost experimentate și rezolvate mai multe crize și s-a făcut o angajare relativ stabilă. Individul s-a „încercat/jucat” în mai multe ipostaze existențiale sau profesionale și s-a angajat activ și

conștient, cu competențele adecvate, față de cea apreciată ca maximal dezirabilă. (Marcia, 1980)

Conturarea identității eului în adolescență determină noi dimensiuni ale autonomiei individului, corelate cu încrederea în sine și în inițiativele sale. Confuzia rolului, identificarea cu roluri nepotrivite, accentuează îndoiala de sine, rușinea, retragerea în pasivitate sau comportamente negative și diminuează autonomia: „trebuința de autoafirmare, de câștigare a unei poziții sociale și a prestigiului cu ajutorul unor realizări, cât și interiorizarea unor aspirații profesionale pe termen lung, constituie semnul distinctiv al *maturizării personalității în societatea noastră*” (Ausubel, 1981, p.420)

Perioada adultă din viața omului constituie o nouă etapă în dezvoltarea și afirmarea autonomiei personale. În perioada adultă timpurie se produce stabilizarea identității eului (care devenind fermă și clară poate susține angajarea individului în diferite roluri sociale), se afirmă independența în relațiile personale, se clarifică și fortifică interesele, valorile personale (inclusiv ocrotirea altor persoane). Se ajunge la ceea ce Erikson descrie prin *generativitate*, la capacitatea de a susține noi generații ca expresie a integrității și autorealizării personale.

Cercetătorii stărilor identității consideră că indivizii care au dezvoltat o identitate pozitivă urmează ceea ce este numit ciclul MAMA (*Moratorium – Achiever – Moratorium – Achiever*) (Simons, Kalichman, Santrock, 1994, p.78). Aceasta implică disponibilitatea (și pregătirea) individului de a explora alternative, de a face alegeri și de a se angaja conform propriilor alegeri, de fiecare dată când se produc schimbări majore în viața sa. Apariția unor noi alternative impune noi alegeri și o altă angajare. Personalitatea matură și autonomă acceptă și își asumă schimbările de situații din viața sa, explorează noile alternative apărute, ia decizii cu privire la alternativa optimă pentru ea. Individul care

și-a dezvoltat o identitate sănătoasă este flexibil, adaptat, deschis la schimbările societății, la relații interpersonale și apt pentru carieră. *Deschiderea* asigură numeroase reorganizări ale conținutului identității, substanța și conținutul acestora fiind reprezentate de *concepția despre sine* a individului. Personalitatea aflată în criză de identitate caută ajutor la alții pentru a lua o decizie, amână luarea deciziei. În cazul grav al tulburărilor de identitate (incluse în sindromul de depersonalizare), însoțite de anxietate și pierderea contactului cu realitatea (Postel, 1998, p.586) autonomia în luarea deciziilor este redusă la minimum sau anulată.

Autonomia și independența individului sunt atribute incluse de Maslow în „Profilul psihologic al unor personalități cunoscute, apreciate că au atins un nivel înalt de *autoactualizare*” (Einstein, Lincoln, W.Withman, W.James, Beethoven), alături de alte caracteristici precum:

- orientare realistă;
- autoacceptare și acceptarea celorlalți;
- spontaneitate;
- centrare pe problemă mai degrabă decât centrare pe sine;
- evitarea stereotipiilor în aprecierea oamenilor;
- identificarea cu umanitatea și interese sociale puternice;
- atitudini și valori democratice;
- distincția clară între scopuri și mijloace;
- creativitate, rezistență la conformism cultural;
- transcenderea imediatului (*environnement*) mai degrabă decât copierea lui (Maslow, 1971 pp.153-174)

Așa cum reiese din majoritatea studiilor, identitatea matură, sănătoasă (pe care o apreciem ca „structură de rezistență” a autonomiei individului atât în planul global al vieții sale cât și în învățarea academică), este un complex a cărui neglijare se va reflecta în capacitatea de autodeterminare și deci în independența

și în eficiența lui personală. Autonomia individului în învățare devine și mai importantă la vârsta tinereții și maturității la care se fac atât opțiuni vocaționale cât și opțiuni cu privire la convingeri religioase ori politice.

Ca și autonomia individului în mediul social în general, autonomia individului în învățarea complexă implică: autodeterminare, autocontrol, autoreglare, autodirijare, autoorganizare, termeni care s-au impus în psihologia învățării ca urmare, în primul rând a vulnerabilităților perspectivei behavioriste asupra învățării deși nu se poate exclude, așa cum sugerează unele opinii, și un substrat nutritiv economic și politic al difuziunii acestor concepte. De exemplu, H. Siebert apreciază că „La începutul deceniului opt al secolului trecut, ca urmare a mișcărilor studențești, a început, cel puțin în Germania de Vest, cariera prefixului „auto”: autodeterminare, autorealizare, autoexperiență, autoorganizare” (Siebert, 2001, p.10).

3.1. Autoreglarea – fundament al autonomiei și autodirijării în învățare

Învățarea permanentă (*continuous learning*), învățarea pe tot parcursul vieții (*Life –Long Learning*), necesită abilități de autoreglare a învățării (*self-regulation learning*): „Autoreglarea nu doar asigură succesul în instruirea formală dar promovează și învățarea permanentă, învățarea în care individul își mobilizează resursele personale pentru achiziționarea de noi cunoștințe, pentru cultivarea tuturor competențelor sale în ideea respectului de sine sau pentru a trăi mai bine (Bandura, 1997, p. 214).

Noțiunea de autoreglare a fost abordată pornindu-se de la semnificația noțiunii de reglare care a fost trecută de la tehnologia mecanică la fiziologie începând cu C. Bernard, la sfârșitul secolului

XIX. Cele două modalități de reglare (proactivă și retroactivă) sunt descrise și în procesul învățării, reglarea *proactivă* presupunând recunoașterea deficiențelor unei acțiuni și remedierea lor (prin reorganizări și coordonări cu alte acțiuni sau prin integrări într-un nou sistem de acțiuni) iar reglarea *retroactivă* implicând „reluarea acțiunii trecute în scopul modificării sale sau chiar în scopul integrării sale conservatoare în sistemul de curând lărgit” (J.-J. Ducret, în Doron, Parot, 1999, pp. 661-662).

Conceptul de autoreglare a învățării (*self-regulated learning*) deschide una dintre cele mai „generoase” perspective asupra învățării academice (Pintrich, 2000, p.400), învățare în care autocontrolul și autodisciplinarea, „abilitatea și voința de a învăța (*skill and will to learn*)” (Woolfolk, 1998, p.322) trebuie să fie la cele mai înalte cote.

3.1.1. Conceptul de învățare autoreglată

Philip H. Winne, de la Universitatea Simon Fraser, Canada, observă că în abordările contemporane ale eficienței învățării școlare (academice), conceptul de autoreglare a învățării (*self-regulated learning*) s-a impus, ca un construct central, care exprimă atât una dintre condițiile eficienței în învățare cât și unul dintre obiectivele esențiale ale educației. Definită frecvent prin capacitatea individului de „a învăța efectiv de unul singur” (*learning effectively by oneself*), autoreglarea învățării a fost studiată din diferite perspective, în funcție de elementele pe care s-a pus accentul în cercetările experimentale: metacognitivă; social-cognitivă; perspectiva învățării auto-reglate ca punte de legătură între metacogniție și metamotivație. (Winne, 1995, p. 173).

Într-un studiu apărut în 1995, în cunoscuta publicație „Educational Psychologist”, Winne inventariază (în baza unui serios volum de cercetări experimentale și de sinteze teoretice)

câteva mari probleme ale autoreglării învățării. Studiul său fost insistent comentat de o serie de alți cercetători și a constituit baza teoretică pentru multe cercetări ulterioare și pentru diversificarea perspectivelor de abordare a complexului construct care este autoreglarea învățării.

Cercetările și studiile pe care le citează Winne pot fi sistematizate, în funcție de contextele în care acestea abordează conceptul de autoreglare a învățării (*self-regulated learning*), astfel: 1.studii care evidențiază relația dintre auto-reglare și eficiența învățării (Zimmerman și Schunk în 1989; Zimmerman în 1990; Howard – Rose și Winne în 1993); 2.studii care încearcă să definească autoreglarea învățării și să propună metode de facilitare, menținere și transfer a proceselor autoreglatorii într-o cât mai mare varietate de sarcini de învățare (Salomon și Perkins în 1989); 3.studii care își propun să identifice modalitățile de instalare și de dezvoltare a autoreglării în învățare, chiar și în absența eșafodajului construit de profesori, grupuri sau tehnologii avansate (Blumenfeld et al. în 1991, Cohen în 1994, Koschmann în 1993 – 1994); 4.studii care leagă autoreglarea învățării de efortul investit în învățare (Kanfer și Ackerman în 1989) (Winne, 1995).

În studiile pe care le-a inventariat, Winne identifică următoarele probleme studiate în legătură cu autoreglarea învățării:

✓ problema *autocontrolului efortului depus în învățare*. Încă din 1982 se formulase presupunerea că efortul depus în învățare poate fi controlat atât în funcție de nivelul efortului investit în sarcina inițială, cât și în funcție de oportunitățile celui care învață de a investi efort într-o cât mai mare varietate de sarcini;

✓ problema *potențialului conflict între procesele metacognitive și cele ale achiziției cognitive*. Pornind de la experimente care își propun să compare performanțele în învățare obținute de subiecții instruiți să recurgă voluntar la automonitorizare și cele obținute de subiecții care primesc doar indicația de a „face tot ce pot”, Winne

inferează asupra necesității de a instala monitorizarea *după ce* cunoștințele declarative au fost encodeate adică abia când se trece la însușirea unor cunoștințe procedurale. Focalizarea prematură a atenției elevilor asupra rezultatelor învățării (inerentă monitorizării) ar putea întârzia automatizarea strategiilor de encodeare a cunoștințelor declarative (a noțiunilor și evenimentelor pe care trebuie să le rețină elevul),

✓ *orientarea epistemică a elevului.* Studiile lui Schommer, din 1990 au reliefat două direcții de orientare epistemică a indivizilor: 1. concepția că învățarea presupune ușurință și rapiditate în achiziție; 2. concepția că învățarea se realizează cu efort. În baza acestor studii, Winne conchide că expectațiile sau credințele elevilor cu privire la capacitatea de a învăța (*learning capability*) afectează direct învățarea academică (atât motivația pentru învățare cât și achiziția în sine a cunoștințelor). Cercetările au arătat că elevii care consideră că învățarea se realizează „repede și ușor” fac predicții mult prea optimiste cu privire la rezultatele activității lor și în fapt obțin rezultate sub așteptări, sunt submotivați și nu se concentrează asupra proceselor autoreglatorii,

✓ *problema acurateții predicției cu privire la învățarea bazată pe exercițiu comasat.* Acest aspect este implicat de Winne în autoreglare în baza cercetărilor realizate de Nelson și Dunlosky în 1991 cu privire la „sentimentul de a ști” (*feeling of knowing – FOK*). Cercetătorii au identificat faptul că FOK dezvoltat în baza unor exerciții (repetări) comasate și cu testare imediată este mai puțin precis și corect decât cel dezvoltat în baza unor exerciții (repetări) eşalonate și cu testare ulterioară. Această inacuratețe a FOK are implicații negative atât în plan metacognitiv cât și în plan motivational,

✓ *dificultatea „novicelui în activitatea de învățare” de a-și dezvolta, din tacticile de învățare activate în diferite contexte naturale de studiu, un plan strategic general.* Strategia ca plan de

schimbare a tacticilor specifice sarcinilor pe parcursul episoadelor învățării, se *construiește* și se *eficientizează* prin experiența proprie de învățare, experiență care lipsește novicelui. (Winne, 1995)

P.A. Alexander de la Universitatea Maryland, este de părere că, în lumina cercetărilor din ultima decadă a secolului XX, conceptul de autoreglare trebuie reexaminat și chiar reconceptualizat, explicația pe care o dă Winne autoreglării ridicând problema naturii acestui construct. În baza faptului că un construct complex cum este autoreglarea se află la intersecția mai multor arii de cercetare (motivație, cogniție și metacogniție) autoarea opinează că autoreglarea trebuie privită atât în relație cu *situația de învățare* cât și în relație cu *domeniul cunoașterii* în care se produce învățarea. Această perspectivă poate explica de ce „autoreglarea în același domeniu al cunoașterii este, în contextul unor cunoștințe și interese limitate, diferită de cea instalată pe fondul unui nivel ridicat al cunoștințelor și interesului față de respectivul domeniu” (Alexander, 1995, p.189). Mai departe însă, apar alte întrebări:

- ✓ autoreglarea învățării configurată de contextul social este identică sau diferită de cea configurată de dispozițiile individuale?;
- ✓ autoreglarea învățării este o dispoziție a celui care învață sau este achiziționată prin experiență?;
- ✓ este potrivit să se vorbească despre autoreglare în afara câmpului academic în care evoluează elevul?;
- ✓ sunt influențate procesele autoreglării atât de cunoștințele implicate în sarcina de învățare cât și de interesele celui ce învață sau numai de unul dintre acești factori?.

Autoarea propune introducerea *intereselor* în „ecuația învățării autoreglate”, alături de factorii care țin de cunoștințele *specifice* domeniului studiat. Acestea modifică unul dintre attributele *unanim* acceptat ale autoreglării învățării și anume nivelul înalt al efortului

investit în sarcina de învățare: „autoreglarea eficientă nu este garantată de suplimentarea efortului investit în sarcină deoarece acesta depinde de natura sarcinii și de contextul social în care sarcina este prezentată” (Alexander, 1995, p.190). În acest context ar trebui intensificate studiile cu privire la rolul interacțiunii dintre cunoștințele individului (într-un anumit domeniu al cunoașterii) și interesul lui (pentru respectivul domeniu) în stimularea autoreglării.

B. J. Zimmerman se pronunță pentru o perspectivă social-cognitivă asupra autoreglării. Conform acestei perspective, autoreglarea implică alături de cunoștințe și de deprinderi meta-cognitive și:

- ✓ sentimentul eficienței personale,
- ✓ sentimentul propriului activism,
- ✓ procesele motivaționale,
- ✓ resursele acționale implicate în propria cunoaștere despre cunoaștere,
- ✓ capacitatea personală de reglare a tuturor resurselor, atât a celor interne (procesele emoționale) cât și a celor externe (influențele mediului). (Zimmerman, 1995, p.217).

Apreciind că modelul lui Winne descrie un student ideal și idealizat (rațional în stabilirea scopurilor, în monitorizarea cognitivă și în utilizarea strategiilor), Zimmerman subliniază implicarea în autoreglare a resurselor de a face față unor factori ca oboseala, agenții stresori sau tentațiile competitive cu activitatea de învățare. Autorul observă că abordarea metacognitivă a autodirijării în învățarea academică neglijează pe nedrept „un alt aspect al autoreglării, care joacă un rol central, și anume capacitatea de mobilizare, direcționare și susținere a propriului efort” (Zimmerman, 1995, p. 217).

Conform perspectivei social-cognitive asupra autoreglării, percepția propriei competențe și eficiențe în învățare influențează motivația pentru achiziții academice în contexte naturale, reale.

Depășirea perspectivei metacognitiviste asupra autoreglării presupune înțelegerea ei ca „un proces complex interactiv, cu componente sociale, motivaționale și comportamentale. Această perspectivă relevă nu doar complexitatea autoreglării ci și partea ei umană, relevă rolul îndoielilor, al falselor credințe, al auto-monitorizării nereușite, al dilemelor în alegerea strategiilor ” (Zimmerman, 1995, p. 217). În contrast cu modelul metacognitiv al autoreglării care accentuează starea cunoașterii și raționamentul deductiv, modelul activismului personal (*personal agency*) recunoaște că imaginea și judecățile despre sine se formează intuitiv și operează în funcție de context. Autopercepția competenței și eficienței personale pot să explice efortul, persistența sau opțiunea pentru anumite sarcini în activitatea de învățare.

Monique Boekaerts, de la Centrul de Studii asupra Educației și Instruirii, de la Universitatea Leiden, Netherlands, observă că teoria autoreglării învățării susținută de Winne neglijează variabilele afective care influențează autoreglarea învățării respectiv cunoașterea autoreferențială și afectele. Autoarea mai reproșează studiilor lui Winne asupra autoreglării, cantonarea lor în zona învățării academice de nivel superior (universitar sau postuniversitar) și neglijarea celei de nivel primar sau secundar. Apreciind că Winne a avut o contribuție majoră la clarificarea conceptului de autoreglare a învățării, autoarea atrage atenția asupra pericolului de a perpetua, prin neglijarea afectivității elevului, o reprezentare simplistă a modului în care autoreglarea învățării influențează succesul școlar/academic. Variabilele afective și automanagementul sunt, în opinia autoarei, cruciale în înțelegerea modului în care se construiește și dezvoltă autoreglarea în învățare. În acest nou model al autoreglării se recunoaște că, pentru a-și regla învățarea și a-și asuma responsabilitatea pentru achiziția și reținerea unor noi priceperi, elevul are nevoie atât de autoreglare metacognitivă cât și de reglare metamotivațională. (Boekaerts, 1995).

Cele patru perspective asupra autoreglării învățării trecute în revistă, sunt tributare, ca multe alte studii asupra autoreglării (așa cum afirmă și fondatorii lor) concepției social-cognitivistice a lui A. Bandura, dar fiecare a îmbogățit această perspectivă cu noi direcții de abordare. Într-o lucrare din 1997, A. Bandura, întemeietorul teoriei învățării sociale, comentează o serie de studii realizate pe parcursul ultimelor două decenii, inclusiv studii ale celor patru autori citați, integrându-le în concepția sa, pe considerentul că „Teoria social-cognitivă integrează mecanismele cognitive, metacognitive și motivaționale în autoreglare. Această teorie extinde conceptul autoreglării în două direcții. Prima, încorporează în semnificația acestui concept un largit set de mecanisme autoreglatorii care guvernează funcționarea cognitivă. A doua încorporează în semnificația conceptului de autoreglare și abilitățile motivaționale și sociale ale individului. (Bandura, 1997, p. 228).

Autoreglarea ca abilitate de ordin înalt, generalizabilă la o mare varietate de sarcini, la rândul ei, include alte abilități:

- ✓ abilitatea generică de diagnoză a cerințelor sarcinii de învățare;
- ✓ abilitatea de construire și evaluare a unor cursuri alternative ale acțiunilor de învățare;
- ✓ abilitatea de stabilire a unor scopuri proximale care să dirijeze efortului în învățare;
- ✓ abilitatea de creare a autostimulentelor care să susțină angajarea în sarcinile de învățare;
- ✓ abilitatea de gestionare a stresului și a gândurilor intrusive, destabilizatoare care pot să apară în confruntarea cu sarcinile de învățare.

O serie de specialiști în psihologia educației (Hamilton, Ghatala, 1994; D.H. Schunk, 1996; Woolfolk, 1998; Zimmerman, 2000 etc.), pornind de la propriile cercetări și de la citarea cercetărilor lui Bandura (1986), relevă faptul că autoreglarea

(*self-regulation*) are o structură și o dinamică specifice, având componente, fațete, modalități de instalare etc.

A. Bandura vorbește fie de „subfuncții” (*subfunctions in Selg-regulation*), fie de „subproces” și chiar de „componete” ale autoreglării. „Autoreglarea operează prin trei subfuncții principale:

- ✓ automonitorizarea;
- ✓ fixarea scopurilor (*goal setting*);
- ✓ asigurarea autostimulentelor pentru schimbare personală. (Bandura, 1997, p. 303).

Atunci când se referă la componentele autoreglării, A. Bandura utilizează și alți termeni: 1. Automonitorizarea 2. Autostimularea (*self-incentives*); 3. Stabilirea standardelor (*standard setting*) și 4. Autorecompensa (*Self-reward*) cu cele 2 forme ale sale, evaluativă și concretă (*tangible*) (Bandura, 1997, p.29, Bandura, 1989).

Termenii utilizați de Bandura sunt reluați și de alți autori, uneori cu aceeași slabă diferențiere. Astfel, D. Schunk include în autoreglare:

- ✓ auto-observarea;
- ✓ auto-evaluarea;
- ✓ auto-reacția.

Prin auto-observare (*self-observation*) este definită focalizarea voluntară a atenției asupra aspectelor propriului comportament, asupra determinantilor și efectelor propriului comportament. Auto-evaluarea (*self-judgement*) constă în aprecierea progresului în învățare prin compararea nivelului performanței actuale cu cel al performanței dorite sau cu scopul (*goals*). Auto-reacția (*self-reaction*) este evaluarea propriei performanțe (în termeni de acceptabilă sau nesatisfăcătoare).” (Schunk, 1996, p. 360).

1. Prima componentă sau subfuncție a autoreglării, unul dintre primii pași care trebuie făcuți pentru luarea sub control a propriei activități de învățare este *autoobservarea*, monitorizarea tuturor evenimentelor pe parcursul activității de învățare. *Monitorizarea*

aduce informația necesară celorlalte subprocesse ale autoreglării și ajută la identificarea resurselor ce trebuie alocate învățării. Pentru o învățare eficientă sunt necesare detectarea comportamentelor ineficiente în raport cu sarcina și ajustarea acestora în sensul dorit: dacă nivelul curent al performanței nu este corespunzător în raport cu scopul (dacă ceea ce s-a obținut nu este pe măsura a ceea ce s-a dorit) se intensifică efortul pentru atingerea scopului sau se modifică scopul (chiar se renunță la el).

Informațiile furnizate de monitorizare se referă la:

- ✓ comportamentul a cărui schimbare se dorește,
- ✓ variațiile respectivului comportament,
- ✓ condițiile și determinanții acestor variații,
- ✓ discrepanțele între rezultatele intermediare și scopul final,
- ✓ rata progresului în atingerea scopului.

J.W. Rigney a descris, cu destul de mulți ani în urmă, ca deprinderi de automonitorizare: deprinderile de identificare a erorilor, de sesizare și reținere a modalităților de acțiune corecte, a celor care au dus la progres (*track of progres*), de sesizare a supraîncărcării și de evaluare a performanțelor acțiunii. (Rigney în: O'Neil, 1987, p. 57). Autorul este de părere că aceste deprinderi trebuie formate prin instruire directă, cel puțin în stadiul inițial al învățării când elevul depinde încă de monitorizarea externă.

Mai recent, Winne menționează ca *atribute ale monitorizării* și:

- ✓ recunoașterea faptului că informația a fost înțeleasă;
- ✓ aprecierea măsurii în care informația înțeleasă a fost învățată;
- ✓ aprecierea stadiului înțelegerii și învățării la care, dacă scopul învățării nu a fost atins, se pot face remedii (Winne, 1995, p.179).

Rolul și eficiența monitorizării în autoreglare depind de:

- ✓ relevanța aspectelor comportamentului care este monitorizat (calitate, cantitate, rată, originalitate, regularitate, precizie, devianță etc.);

- ✓ adecvarea la situație a comportamentelor monitorizate (monitorizarea *dexterității fizice* în sport, a *înțelegerii* în situații academice, a *sociabilității* în contexte sociale);
- ✓ consistența, acuratețea și continuitatea monitorizării.

Cercetările au arătat că automonitorizarea este influențată de mai mulți factori:

- ✓ distanța în timp dintre manifestarea comportamentului și automonitorizare - focalizarea asupra comportamentului imediat este mai eficientă decât focalizarea pe comportamentul care se manifestă într-un timp mai îndepărtat;
- ✓ focalizarea asupra comportamentelor reușite sau asupra celor nereușite - focalizarea asupra succeselor în achiziționarea comportamentului dorit favorizează instalarea respectivului comportament în timp ce observarea insucceselor în instalarea acestuia poate diminua performanța, deoarece focalizarea excesivă pe greșeli produce descurajare în timp ce focalizarea pe reușite scade anxietatea și crește încrederea în sine. (Kirschenbaum și Karoli, 1977 apud Hamilton, Ghatala, 1994, p. 311).

A. Bandura a stabilit că autoobservația este mai eficientă atunci când:

- a) individul este motivat să-și schimbe comportamentul monitorizat;
- b) își percepe comportamentul monitorizat ca fiind important;
- c) informația câștigată prin monitorizare poate fi interpretată în termeni clari;
- d) comportamentul observat poate fi controlat voluntar. (Bandura, 1986).

Astfel, automonitorizarea *promptitudinii în îndeplinirea sarcinilor de învățare* (comportament nou) este eficientă atunci când a. individul își dorește cu adevărat să-și schimbe compor-

tamentul vechi, inefficient în mediul academic de tergiversare, de amânare a îndeplinirii sarcinii de învățare; b. *promptitudinea în îndeplinirea sarcinilor de învățare* este apreciată ca importantă pentru succesul academic; c. *promptitudinea în îndeplinirea sarcinilor de învățare* se exprimă în termeni clari (a fost parcursă bibliografia indicată în decurs de o săptămână, s-a făcut sistematizarea informațiilor în 3 zile, s-au revăzut notițele în următoarea zi) și d. *promptitudinea în îndeplinirea sarcinilor de învățare* depinde de voința individului, nu și de factori independenți de voința sa (alte sarcini mai importante de îndeplinit, o boală, o altă cauză externă).

S-a constatat că monitorizarea este mai intensă în fazele incipiente ale învățării din două motive: a. În aceste faze există mai puține cunoștințe și ca urmare se fac mai multe erori, ori erorile creează mai multe ocazii de monitorizare; b. procesele monitorizării nu sunt încă automatizate ceea ce solicită mai puternic resursele cognitive ale individului.

2. O a doua componentă a autoreglării este *autoevaluarea* modului în care au fost atinse scopurile stabilite.

Procesele evaluative (*Judgemental Process*) se realizează pe baza informațiilor obținute prin automonitorizare și se finalizează într-o autoevaluare pozitivă sau negativă a rezultatelor acțiunii. A. Bandura (1986) descrie sistemul autoevaluativ al individului drept efect al comparării rezultatelor acțiunii cu standardele personale și cu performanțele celorlalți, al raportării lor la valoarea activității ca și al stilului atribuirilor cauzale.

Standardele personale (*Personal Standard*), se dezvoltă prin interiorizarea standardelor formulate explicit de părinți, profesori etc., sau prin imitarea unor modele. Reacțiile din partea persoanelor semnificative la comportamentul său, influențează standardele de performanță pe care și le stabilește individul. S-a constatat că modelele standardelor oferite de ceilalți sunt mai eficiente dacă

sunt întărite de formulări explicite în cuvinte sau dacă au o putere socială mai mare (dacă persoanele de la care au fost preluate constituie modele de eficiență și reușită socială). Bandura precizează că pentru a fi interiorizate, standardele – model trebuie să aibă un caracter incitant (*challenge*), să fie explicite, proximale și să aibă un grad acceptabil de generalitate.

În stabilirea standardelor, sunt folosite pentru unele activități normele grupurilor reprezentative, pentru altele se recurge la compararea propriilor performanțe cu cele ale semenilor în situații similare, în timp ce pentru altele se recurge la raportarea la propriile performanțe anterioare. În primul caz, pentru autoevaluarea performanței academice sunt utilizate scorurile la testele standardizate de achiziții (este interiorizat ca standard personal, nivelul exprimat de scorurile la teste). În cel de-al doilea caz, pentru autoevaluare sunt aleși „egali” (colegi de clasă, de grup de studiu), în special cei care sunt percepuți ca similari sau puțin mai sus, deși există și indivizi care își aleg standarde ceva mai joase decât ale colegilor lor adică niveluri care pot fi mai ușor atinse (ceea ce este apreciat ca disfuncție a sistemului autoevaluării). În cel de-al treilea caz, comparația cu sine implică raportarea nivelului prezent al propriei performanțe cu un nivel anterior al aceleiași performanțe. S-a demonstrat că după experiențe încununate de succes într-o anumită sarcină, apare tendința de a crește standardele de performanță în sarcini similare, iar după experiențe soldate repetat cu eșec apare tendința acestora de a scădea. Autoevaluarea în funcție de propriile capacități este apreciată ca mai eficientă decât autoevaluarea prin raportare la performanțele celorlalți.

Eficiența autoevaluării este influențată de valoarea sarcinii și de modalitatea de atribuire a performanței. Rezultatele pozitive (sau negative) sunt cu atât mai intens apreciate (respectiv criticate), cu cât activitatea desfășurată este mai valorizată și se reacționează pozitiv (sau negativ) la autoevaluare în funcție de felul în care

sunt percepute cauzele comportamentului. Dacă succesul (sau insuccesul) sunt atribuite propriilor abilități sau propriului efort, autoevaluarea este mai corectă și oferă mai multă satisfacție decât dacă se consideră că performanța se datorează unor factori externi.

Concluzionând, se poate afirma că performanțele de referință (*Referential Performances*) utilizate în evaluarea implicată de autoreglare sunt stabilite:

- ✓ în baza normelor standard ale comunității,
- ✓ prin comparație socială,
- ✓ prin comparație personală,
- ✓ prin comparație colectivă.

3. Reacția personală la rezultatele acțiunii (la comportamentul observat și evaluat), *atitudinea față de sine (Self-reaction)*, este procesul final implicat în autoreglare sau o altă „componentă a autoreglării”. Acest proces implică autostimulentele palpabile (*tangible*) și evaluative pe care și le creează oamenii pentru modificarea comportamentală realizată, pentru atingerea scopului unei acțiuni. (Bandura, 1997)

Comportamentul individului (autoobservat și autoevaluat) produce atât o reacție evaluativă (*evaluativ self-reaction*), pozitivă sau negativă, cât și o atitudine manifestă, palpabilă (*tangible self-reaction*) aceasta din urmă exprimată în auto-recompensă sau auto-sanctiune. Cercetările au arătat că autostimulentele palpabile (*Tangible self-incentives*) cum ar fi vizionarea unui film după îndeplinirea unei sarcini, sunt foarte eficiente (oamenii care își oferă o recompensă după o sarcină îndeplinită cu succes, își îndeplinesc obligațiile mai corect decât cei care nu fac acest lucru). (Hamilton, Ghatala, 1994, pp.310 - 314).

În ce privește *dinamica autoreglării*, Bandura inventariază ca *modalități* de autoreglare:

✓ *autoreglarea prin anticiparea consecințelor* – este autoreglarea realizată prin opiniile personale cu privire la ceea ce poate fi obținut

într-o activitate, prin anticiparea rezultatelor pozitive sau negative ale acțiunilor, prin fixarea de scopuri personale și planificarea acțiunilor;

✓ *autoreglarea prin structurarea scopurilor* care implică un sistem efectiv de scopuri, structurate ierarhic, de la subscopurile proximale la scopul distal (de la cele pe termen scurt la unul pe termen lung sau chiar pentru toată viața), de la cele specifice la un scop general;

✓ *autoreglarea prin deplasarea atenției spre alte activități*, prin plonjarea în activități acaparatoare (ca în cazul tehnicilor de control al durerii când durerea este diminuată prin gânduri competitive care acaparează atenția);

✓ *autoreglarea prin creșterea eficienței*: propria eficiență determină riscurile pe care și le asumă oamenii, eforturile pe care ei sunt dispuși să le investească în sarcină și perseverența în confruntarea cu dificultățile: „Perceperea eficacității promovează strategii analitice autogenerate care susțin performanța în activități complexe. Când rezultatele bune sunt greu de obținut, oamenii cu un înalt sentiment al eficacității (*sens of efficacy*) își mențin gândirea strategică în căutarea soluțiilor optime în timp cei cu sentiment al eficacității mai slab au dificultăți în găsirea unei bune strategii exploratorii și investesc efortul în mod eronat și neeficient (...) Aceasta include identificarea și evaluarea inadecvată a opțiunilor, utilizarea deficitară a rezultatelor” (Bandura, 1997, p.225);

Deși, atunci când se referă la componentele autoreglării, cei mai mulți autori menționează cele trei mari subprocese analizate de A. Bandura, în literatura de specialitate se face referire și alte conținuturi tot în termeni de „componente” ale autoreglării învățării.

M. Boekaerts consideră ca și componente ale autoreglării învățării:

- abilitățile metacognitive care ghidează și direcționează procesele învățării într-un domeniu dat;

- abilitățile metamotivaționale care creează condiții interne favorabile pentru inițierea și susținerea activităților de învățare;
- abilitățile de automanagement care ajută individul să interpreteze creșterea nivelului arousalului și să facă față emoțiilor și stresului. (Boekaerts, 1995, p. 199).

P.R. Pintrich, observând că „cele mai multe modele ale autoreglării învățării evidențiază ca aspect important al acestora utilizarea unor variate strategii cognitive și metacognitive în controlul și reglarea propriei învățări” (Pintrich, 2000, p. 401), include în autoreglarea învățării trei categorii de strategii pe care le și numește frecvent *componente ale autoreglării învățării*: strategii cognitive ale învățării (*cognitive learning strategies*); strategii autoreglatorii de control al cogniției (*self-regulatory strategies to control cognition*); strategii de management al resurselor (*resource management strategies*).

Doi autori germani, Friedrich și Mandl, într-o lucrare din 1997, citată de Siebert, descriu ca și „componente” ale *autodirijării învățării*, (termen care deși se referă explicit la capacitatea de autodirijare în sensul descris în primul capitol, implică, în opinia noastră, abilitatea de autoreglare a învățării), două categorii de competențe majore fiecare având un aspect structural și unul procesual:

- competențe cognitive,
- competențe motivaționale.

Autorii enumeră ca și *competențe cognitive* ale autodirijării învățării:

- ✓ cunoașterea conținutului, a sarcinilor, a temelor și a strategiilor de învățare (sub aspect structural);
- ✓ strategiile de prelucrare a informațiilor, strategiile de control și strategiile privind resursele (sub aspect procesual).

Competențele motivaționale ale autodirijării învățării sunt:

- ✓ nevoia de învățare, interesele, scopurile, eficacitatea (sub aspect structural);
- ✓ strategiile de ridicare a propriei valori, strategiile volitionale și procesele emoționale (sub aspect procesual) (Friedrich și Mandl, 1997, apud Siebert, 2001, p.97)

Indiferent de elementele incluse în componența autoreglării învățării, acestea i se relevă ca *aspecte esențiale* următoarele:

- ✓ integrează formele deliberate și cele nondeliberate ale implicării cognitive;
- ✓ este asociată cu conștientizarea dificultăților care pot limita învățarea;
- ✓ presupune reactualizarea voluntară, selectarea și utilizarea procedurilor cognitive și a tacticilor de studiu necesare;
- ✓ presupune control deplin asupra afectelor și cogniției;
- ✓ presupune interacțiunea dintre achiziția de cunoștințe, transferul în învățare și articularea unor multiple strategii de studiu.

Întrebări cu privire la *cum se învață* autoreglarea învățării?; cum se dobândește abilitatea de a planifica, organiza și gestiona activitatea de învățare?; cum se dobândește abilitatea de a potența resursele care o susțin?; care sunt instrumentele intelectuale, credințele despre eficacitate și interesele intrinseci, necesare individului pentru a se educa el însuși într-o cât mai mare diversitate de forme pe parcursul întregii sale vieți? - sunt întrebări care reprezintă tot atâtea probleme pentru teoreticienii și practicienii interesați de optimizarea învățării academice dar și pentru individul însuși care dorește să-și crească productivitatea propriei învățări.

Friedrich și Mandl, încercând să răspundă la întrebarea *cum se formează competențele cognitive* (cunoașterea conținutului, sarcinilor, a temelor și a strategiilor, strategiile de prelucrare a informațiilor, strategiile de control și strategiile privind resursele)

sau competențele motivaționale ale învățării autodirijate (nevoia de învățare, interesele, scopurile, eficacitatea, strategiile de ridicare a propriei valori, strategiile voliționale și procesele emoționale) întrevăd două modalități. Una dintre ele, directă, este familiarizarea elevilor/studentilor cu componentele cognitive și motivaționale enumerate. Cealaltă, indirectă, constă în crearea mediu de instruire propice învățării autodirijate. Ambele, la început, trebuie „aplicate din exterior” elevului/discipolului/novicelui în activitatea de învățare, de către profesor/ghid/consilier/trainer; ambele se pot apoi autoaplica și autogestiona de cel care a devenit un elev-expert, un elev care își autoreglează activitatea de învățare, se autodirijează, este un permanent student la academia vieții.

Doi autori români (B. Zörgö și T. Podar, 1979) care apreciază autocontrolul în învățare ca „una dintre premisele fundamentale ale autoreglării acestei activități” (Zörgö, Podar, 1979, p.106), pornind de la conceptul de *acceptor al acțiunii* utilizat de Anohin în cercetarea activității nervoase superioare, introduc conceptele de model mintal acceptor și de plan mintal al acțiunii. Autocontrolul în învățare „nu trebuie însă văzut în sine, ci considerat ca o expresie a capacității de *autoreglare* și de stăpânire a întregului proces de învățare, în care este implicat nivelul de dezvoltare a activității intelectuale, nivelul de aspirație, factorul motivațional, volițional, iar uneori chiar și cel dinamic-temperamental” (Zörgö, Podar 1979, p.107). În baza acestor concepte, autorii își propun să identifice „factorii care pot influența autocontrolul și în consecință pot contribui și la determinarea performanței adecvate în activitatea de învățare”. În acest sens, autorii abordează autocontrolul în legătură cu: 1. particularitățile de vârstă (dezvoltarea autocontrolului în ontogeneză); 2. nivelul activității intelectuale; 3. motivația pentru învățare; 4. nivelul de aspirație al elevului; 5. particularitățile cantitative și calitative ale materialului de studiat. (Zörgö, Podar, 1979, p. 121).

Subprocesele descrise ca și componente ale autoreglării sunt frecvent menționate ca „evenimente” ale *automanagementului activităților de învățare*.

Aceste „faze” sunt frecvent descrise și în contextul *automanagementului învățării*, categorie specifică de automanagement al resurselor:

Fixarea scopurilor este o fază foarte importantă în automanagementul învățării academice. Cercetările (Pintrich, Shunk, Reeve) au identificat studenți cu serioase probleme în fixarea unor scopuri/ținte (*goals*) specifice studiului, cele mai frecvente fiind cele determinate de nivelul de aspirație (numeroși studenți având tendința de a-și fixa scopuri din ce în ce mai joase deși se cunoaște că scopurile înalte sunt mai eficiente decât cele joase)

Autoobservarea, automonitorizarea cursului sau a secvențelor activității de învățare, reprezintă un pas important și în automanagement, ea oferind un permanent feedback decisiv pentru eforturile viitoare solicitate de activitate.

Înregistrarea și evaluarea progresului în învățare sunt pași ai *auto-managementului învățării* mai dificili decât automonitorizarea deoarece implică judecăți de valoare asupra calității activității. O serie de cercetări au arătat că elevii pot să învețe să-și evalueze progresul cu destulă acuratețe, elevii mai mari fiind mai capabili în acest sens decât cei mici iar capacitatea de autoevaluare putând fi optimizată prin feedbackul oferit de un evaluator extern (profesorul).

Autoîntărirea ca pas final în *automanagementul învățării* constă în auto-furnizarea recompenselor pentru obținerea unui anumit rezultat, pentru atingerea unui scop sau manifestarea unui anumit comportament (citirea unei cărți, rezolvarea unui anumit număr de probleme etc). S-a constatat că autorecompensa pentru un rezultat bun ridică nivelul performanței mai mult decât simpla fixare a obiectivelor și automonitorizarea. (Bandura, 1986).

Autorecompensa furnizată în diferite forme, ca o consecință imediată a rezultatului obținut în învățare (o rochie nouă pentru un examen promovat pur și simplu sau promovat cu o notă mare; autofelicitară cu cuvinte de genul „bine lucrat”, „uite ce bun/ă sunt) sunt apreciate ca având un efect benefic asupra reușitei academice. (Bezanson, DeCoff, Stewart, 1985, p.239).

Sistematizând, abilitățile necesare *autoreglării învățării* sunt abilitățile de autocontrol și automanagement al:

- ✓ cogniției,
- ✓ motivației și afectivității,
- ✓ relațiilor interpersonale, resurselor sociale de suport și comunicării,
- ✓ strategiilor și tehnicilor de învățare și studiu,
- ✓ preferințelor sau modalităților de abordare a sarcinilor de învățare (exprimate de stilul de învățare)

3.1.2. Autoreglarea cognitivă și metacognitivă în învățare

Cunoașterea ca proces de relaționare cu lumea și ca rezultat al acestei relaționări, este intim legată de activitatea de învățare dar nu se identifică cu ea. Percepția, reprezentarea, stocarea, reactualizarea, amintirea, gândirea, evaluarea, judecata, înțelegerea, interpretarea informației (centrale în teoriile cognitive) au (sau ar trebui să aibă) conotații diferite în psihologia învățării. Pentru educatori (ca și pentru „elevul expert” care învață independent, autodirijat) este important să sesizeze diferența dintre accepțiunile acestor termeni în teoria cunoașterii și în teoria psihologică a învățării și a educației, pentru că eficacitatea în învățarea academică depinde de felul în care este *utilizată interacțiunea* lor în atingerea unor scopuri de învățare.

Termenul de *cogniție* derivă din latinescul *cognitio* (judecată, cunoaștere) și „desemnează în primul rând, ansamblul de acte și

proces de cunoaștere, ansamblul mecanismelor prin care un organism dobândește informație, o tratează, o conservă, o exploatează; (...) el trimite cu necesitate la activități psihologice și se încarcă, în consecință, cu un sens mai specific decât cunoașterea, care se aplică la fel de bine cunoștințelor acumulate considerate independente de subiecții care le-au dobândit sau le utilizează.” (M.Richelle, în Doron, Parot, 1999, p.147).

Teoriile centrate pe cogniție evidențiază trei căi prin care se realizează cunoașterea: a. prin percepție (cu abilități spațiovizuale și mnezice); b. prin conceptualizare (cu abilități verbale și de raționament) și c. prin simbolizare (cu abilități ca fluentă și imaginația) toate trei fiind prezente și în învățare sau fiind rezultatul învățării, dar nesubstituindu-se acesteia. Abilități perceptive sau mnezice eficiente nu înseamnă automat și eficiență în învățare, capacitatea de conceptualizare și simbolizare este diferită de *capacitatea de învățare*.

Concepția despre cogniție ca procesare de informație abordează individul uman în termeni de procesor de informații, mintea în termeni de sistem de procesare a informației iar învățarea drept achiziție a reprezentărilor mentale. (Mayer, 1996). *Mintea* ca și hardware-ul computerului constă în locații de memorie și procese de control al fluxului informațiilor; *cogniția* ca activare a proceselor cognitive reprezintă „programul” calculatorului iar *învățarea*, asemeni structurilor de date ale computerului constă în *achiziția de reprezentări* (imagini) *mentale*. Iar *achiziția* nu înseamnă doar stocare ci și organizare (dar nu doar organizare ci și stocare!).

În sens general, se vorbește de structuri cognitive variate (scheme și operații) (Piaget) sau de abilități cognitive (Vîgotsky), termenul cognitiv trimițând, în speță, „la funcțiile psihice superioare implicând elaborări complexe, reprezentări de obiecte simbolice, respectiv prize de conștiință, în opoziție cu activități automatizate sau cu reglări specific biologice (cum sunt reglările hormonale

care intervin în emoții ori în desfășurarea activităților instinctive)” (M. Richelle în Doron, Parot, 1999, p.146). Identificarea unor realități precum capacitatea cognitivă (*cognitive capacity*), studiată de Kahneman încă din 1973, acum un termen curent în științele cognitive (în sens de ceva inerent, neurofiziologic) și expansiunea capacității de procesare (ca mobilizare a resurselor de procesare într-o sarcină particulară de procesare a informației) (O’Neil, 1987 p.175) a deschis noi perspective în analiza activității de învățare dar a și expus-o unor noi riscuri de înțelegere *simplistă* a ei în termeni generali și prea vagi, de activitate cognitivă.

Expansiunea capacității de procesare a elevilor poate fi obiectiv al unei intervenții educativ-formative fie pentru compensarea unei diminuări a resurselor de procesare fie pentru conducerea elevilor spre stadiul de *elev-expert*. Când mobilizarea resurselor de procesare nu este suficientă – cum sunt cazurile de resurse insuficiente (*resource limited*) sau date insuficiente (*data limited*), descrise de Norman și Bobrow – sau atunci când se vizează eficientizarea învățării în scopul unor performanțe, profesorii trebuie să întreprindă demersuri (specific orientate) de dezvoltare la elevi a unor tactici și strategii cognitive. Acest lucru înseamnă, în primul rând, activarea mecanismelor cognitive ale învățării. (Roth-Szamosközi, 1998)

Mulți autori includ abilitățile cognitive (*cognitive skills*) în constructul psihic numit stil cognitiv. Un instrument de evaluare a Profilului Stilului Cognitiv, GEFT (*Group Embedded Figure Test*) măsoară ca abilități cognitive următoarele: abilitatea de a analiza (de a identifica figurile ascunse într-un câmp complex) și de a utiliza elementul critic al unei probleme în modalități diferite; abilitatea spațială (identificarea formelor geometrice prin rotirea imaginărilor a unor obiecte; recunoașterea și construirea unor obiecte în plan mental); abilitatea de discriminare (vizualizarea elementelor importante ale sarcinii); abilitatea de a categoriza (utilizarea unor

criterii rezonabile/versus vagi pentru clasificarea informațiilor; formarea și organizarea categoriilor de informații); abilitatea de procesare secvențială (derivarea semnificației informațiilor prezentate secvențial sau global); abilitatea de memorare (reținerea imaginilor din sarcinile repetate; reamintirea unor schimbări subtile în informații) (Leino, 1989, p.42).

Una dintre abilitățile cognitive cel mai frecvent luate în discuție, așa cum arată literatura de specialitate, este gândirea critică, prezentă și necesară în toate activitățile cotidiene ale individului: „Această abilitate implică analiza și efectuarea de judecăți nu neapărat pentru a identifica erori ci și pentru a înțelege deplin și a putea descrie ceea ce a fost înțeles (...) implică detașarea întregului în elementele lui componente pentru a vedea cum sunt corelate și pentru a emite judecăți asupra acestuia” (Glenn-Cowan, 1995, p.379 - 380). *Judecata* ocazionată de acest demers poate lua, așa cum schițează autoarea citată, forma evaluării, inferenței sau interpretării. Pașii implicați de gândirea critică sunt: analiza, judecarea și luarea deciziei toți trei activând strategii specifice (unele eficiente, altele ineficiente) și recurgând la o terminologie proprie care le surprinde particularitățile. R.Sternberg include în gândirea critică procesele mentale, strategiile și reprezentările utilizate de individ pentru rezolvarea de probleme, luarea deciziilor și învățarea noilor concepte precum și o serie de abilități de autocorectare, de descoperire a propriilor puncte slabe și de depășire a obstacolelor și greșelilor. (Sternberg, 1985, p. 46)

Psihologia cognitivă a evidențiat faptul că „sistemele cognitive ca totalitate echilibrată se construiesc și se conservă prin mecanisme centrale ca reglările cognitive, prelungire pe plan psihologic a reglărilor biologice”. (J.-J. Ducret, în Doron, Parot, 1999, p. 662) și a impus psihologiei învățării cercetarea modului în care se dezvoltă *autoreglarea cognitivă* precum și a modului în care poate fi optimizată utilizarea sistemelor senzoriale, motorii și cerebrale

ca instrumente pentru îndeplinirea unor sarcini și atingerea unor scopuri care dau semnificație și direcție vieții individului (Bandura, 1997).

A. Bandura, în acord cu o serie de autori pe care îi citează (remarcând că deficitul de performanță intelectuală este determinat mai frecvent de deficiențe în utilizarea abilităților cognitive și metacognitive decât de insuficiența cunoștințelor) pune ca factor fundamental al dezvoltării autoreglării cognitive *autoeficacitatea*, sentimentul și încrederea în propria eficacitate cognitivă: „Dovezi ale contribuției sentimentului eficacității la reglarea dezvoltării cognitive vin din două direcții: prima din preocupările cu privire la modul în care sunt achiziționate, aplicate și monitorizate strategiile specifice sarcinilor; a doua din cercetările cu privire la modul în care individul își structurează mediul adecvat învățării, cu privire la modul în care își reglează abilitățile motivaționale, afective și sociocognitive pentru a-și realiza aspirațiile” (Bandura, 1997, p.223)

În sprijinul concepției că încrederea individului în propria eficacitate cognitivă îi crește performanța intelectuală sunt menționate o serie de cercetări de genul celei realizate de Collins în 1982. Studiul s-a realizat pe subiecți – elevi cu niveluri diferite de dezvoltare a abilităților matematice (buni, medii, slabi) și cu niveluri diferite ale încrederii în eficacitatea lor (care se considerau buni și care se considerau slabi). Subiecții au primit de rezolvat câteva probleme dificile. S-au constatat câteva diferențe importante între elevii care credeau că sunt buni (indiferent de nivelul lor real) și cei cu abilități egale dar care aveau îndoieli cu privire la eficacitatea lor. Primii au rezolvat mai multe probleme, au renunțat mai repede la strategiile inadecvate, au revenit mai prompt după ce au greșit, au fost mai corecți.. (Bandura, 1997, p.215).

Alte cercetări, frecvent menționate în literatura de specialitate demonstrează, că percepția propriei eficacități facilitează

dezvoltarea strategiilor cognitive și influențează utilizarea lor adecvată și eficientă, „Percepția propriei eficiențe influențează tipurile de scenarii anticipative reiterate de individ (...) Cei care au sentimentul unei eficiențe înalte vizualizează scenarii de succes care mobilizează gândirea în soluționarea optimă a problemelor” (Bandura, 2000, p.366)

O sursă a eficienței intelectuale, intens cercetată de specialiști (și, desigur, intuită de cel care învață) este autoreglarea proceselor gândirii (*autoregulation of thought processes*). Literatura de specialitate oferă imaginea unor eforturi considerabile dispuse în serviciul identificării mecanismelor autoreglării cognitive și metacognitive. Rezultatele cercetărilor în această direcție pot oferi o serie de sugestii celor care doresc să depășească etapa de „novice” în activitatea de învățare și să devină „experti”, adică sugestii pentru *automanagementul resurselor cognitive*. S-a stabilit astfel că un „eficient mod de control al gândirii este cel acțional, prin plonjarea în activității acaparatoare (...) Oamenii fiind capabili să-și influențeze gândirea prin implicarea în evenimente care să le ocupe atenția” (Bandura, 1997, p.147) sau prin producerea de succesiuni de gânduri dorite pentru că gândirea umană nu este doar reactivă ci și proactivă. O problemă centrală a cercetărilor pe această temă este capacitatea de gestiona gândurile nedorite, de îndepărtare a atenției de la ele, de tolerare a lor sau de reconstruire a lor în modalități benigne. Zörgő și Podar (1979) analizând autocontrolul prin acțiune și autocontrolul mintal observă că: „De multe ori autocontrolul mintal este inefficient, deoarece subiecții nu au fost suficient antrenați, sau pentru că, în prealabil, nu s-au asigurat premisele unui autocontrol extern (...) Autocontrolul mintal este o funcție foarte pretențioasă. El cere o încordare mintală foarte mare și tocmai de aceea este și foarte obositor, mai ales în cazul în care, datorită unor deficiențe ale mecanismelor sale, este inefficient.”. (Zörgő, Podar, 1979, p.132).

Ideea reglării cognitive este strâns legată de implicarea *metacogniției* în procesarea informației. A. Bandura sesizează că teoreticienii metacogniției, printre care îi menționează pe Brown, 1984 și Paris și Newman, 1990, vorbesc de autoreglarea cunoașterii în termeni de:

- selectarea strategiilor potrivite,
- probarea (*testing*) înțelegerii și a stării cunoașterii,
- corectarea propriilor deficite,
- recunoașterea utilității strategiilor.

Autoreglarea cunoașterii se va referi, este de părere P.R. Pintrich, la monitorizarea, controlul și reglarea activităților cognitive și comportamentului, controlul cognitiv (sau strategiile autoreglării) implicând planificarea, monitorizarea și reglarea cogniției. (Pintrich, 2000, p.402)

Metacogniția a fost definită de Donald Meichenbaum drept „a fi conștient de propria mașinărie de cunoaștere și de cum funcționează această mașinărie” (apud Childe, 1995, p.165) și este înțeleasă ca reflecție asupra propriilor activități cognitive, în contextul construirii soluțiilor la probleme, ca reflecție asupra solicitărilor sarcinii, asupra aspectelor ei relevante, asupra adecvării propriilor abilități la sarcina asumată, ca efort de evaluare și revizuire a planurilor și strategiilor în funcție de rezultatele obținute.

Metacogniția cuprinde cunoștințele despre cogniție și posibilitățile de reglementare a diferitelor procese cognitive dar și reflecția metaemoțională, suportul emoțional atât al conținuturilor învățării cât și al modurilor de învățare.

Utilizarea abilităților metacognitive în procesarea informației este descrisă prin analogie cu utilizarea meniurilor unui calculator: individul decide de care procedură are nevoie în pasul următor, selectează procedura din mai multe alternative, monitorizează efectul alegerii iar dacă rezultatul este nesatisfăcător sau dacă are nevoie de o altă procedură, se reîntoarce la meniu.

Observând că există o oarecare confuzie în ce privește metacogniția, atât sub aspect teoretic cât și sub aspect empiric, mulți autori sugerează ca termenul de metacognitiv să se limiteze la ceea ce știe individul:

- ✓ despre el ca persoană,
- ✓ despre sarcină,
- ✓ despre strategii. (Brown, 2000)

În structura metacogniției s-au descris două componente: cunoștințele despre cunoaștere și reglarea cunoașterii (Harisson și Ghatala, 1994; Child, 1997; Wolfolk, 1998; Pintrich, 2000)

Cunoștințele despre cunoaștere includ cunoștințele personale despre propriile resurse cognitive și despre compatibilitatea lor cu situația de învățare. Aceste cunoștințe pot fi despre: tipul propriu de gândire (divergentă sau convergentă, reproductivă sau creatoare, concretă sau abstractă, intuitivă sau reflexivă); despre calitățile propriei memorii (volum, specializare pentru material concret sau abstract, imagistic sau verbal); despre diferența dintre procesele propriei memorii sub aspectul eficacității (dacă este mai eficientă întipărirea decât stocarea; dacă reactualizarea este mai eficientă când presupune recunoaștere sau când presupune reproducere; dacă este mai eficientă stocarea de lungă sau cea de scurtă durată etc.). Se știe că aceste cunoștințe sunt stabile în timp, se dezvoltă mai târziu și sunt cu atât mai complete cu cât cel care învață este mai în vârstă. Metamemoria, metacomprehensiunea, metacomunicarea, sunt părți ale *metacunoașterii* care se structurează, dezvoltă, eficientizează prin ... memorare, înțelegere, comunicare, cunoaștere. Metacunoașterea în privința învățării academice implică, așa cum observă H. Siebert, cunoștințe privind promovarea informațiilor și ofertele în domeniul instruirii, planificarea învățării pe parcursul întregii vieți, claritate cu privire la ce anume se dorește a se învăța, „cu ce efort, sub ce formă instituțională și cu ce „parteneri” (Siebert, 2001, p.145)

Reglarea cunoașterii, gândirii și învățării implică trei categorii de abilități:

- ✓ planificarea timpului alocat îndeplinirii sarcinii, a strategiilor utilizate, a momentului în care se „ia startul” în activitate, precum și a resurselor necesare desfășurării activității (cu privire, de exemplu, la ce este *doar* de frunzărit și ce anume necesită o atenție crescută);
- ✓ monitorizarea permanentă a „cum se face ceea ce se face”, a „ceea ce are sens și ceea ce nu are”, a ceea ce este „prea mult sau prea puțin” în raport cu scopurile învățării;
- ✓ evaluarea proceselor și rezultatelor gândirii și învățării (dacă trebuie schimbate strategiile pentru realizarea scopurilor, dacă este necesar un ajutor etc.).

Cunoștințele despre cunoaștere și deprinderile de reglare a cunoașterii se finalizează în:

- a ști *ce* faci,
- a ști *cum* să faci,
- a ști *când* și *de ce* faci (Scraw și Moshman, 1995 – apud Woolfolk, 1998, p.267)

Cunoștințele despre procesele cognitive servesc la:

- diagnoza sarcinilor de învățat;
- selectarea strategiilor de învățare potrivite;
- monitorizarea eficienței acestor strategii. (Kail, 1990 apud Hamilton, Ghatala, 1994, p.133)

Diagnoza sarcinilor de învățat începe cu estimarea dificultății sarcinii în funcție de care urmează să fie activate strategiile de învățare. Următorul pas în diagnoză se referă la caracteristicile materialului reactualizat și la natura sarcinii în care va fi reactualizată informația. În legătură cu materialul, se fac estimări în ce privește familiaritatea și organizarea lui semantică iar în legătură cu reactualizarea se fac estimări asupra intervalului dintre „depozitare” și reactualizare sau asupra „formatului” reactualizării

„ (de exemplu dacă reactualizarea se face mot-a-mot sau prin parafrază).

Selectarea strategiilor potrivite se face în baza cunoașterii explicite a acestor strategii dar și în baza feedback-ului primit din partea supervizorilor.

Monitorizarea eficacității strategiilor presupune urmărirea permanentă, observarea și înregistrarea rezultatelor aplicării respectivelor strategii.

Acestea configurează ca și componente ale metacogniției implicate în activitatea de învățare:

1. *Componenta declarativă* care cuprinde cunoștințe despre sine ca persoană care învață, despre abilitățile, strategiile și resursele necesare pentru a reuși într-o anumită sarcină precum și înțelegerea sarcinii (reprezentarea clară a acesteia, diferențierea între sarcini facile și sarcini dificile).

2. *Componenta procedurală* a metacogniției (abilitatea de a utiliza strategii în confruntarea cu o sarcină de învățare) care constă în diagnoza situației problematice, selectarea algoritmului sau euristicii potrivite și monitorizarea eficacității lor.

3. *Componenta motivațională* care este formată din convingerile și atitudinile personale cu privire propria abilitate de îndeplinire a sarcinii.

Cercetările asupra formării abilităților metacognitive au relevat o serie de *diferențe individuale*, diferențe care apar ca rezultat al:

✓ *dezvoltării*: abilitățile metacognitive încep să se dezvolte în jurul vârstei de 5-7 ani și pe măsură ce cresc, copiii devin tot mai capabili să exercite controlul executiv în timpul învățării, să aprecieze dacă au înțeles instrucțiunile sau *cât* și *cum* au învățat. Pe măsură ce se maturizează, copiii devin tot mai capabili să-și monitorizeze și direcționeze atenția și strategiile de învățare, abilitățile metacognitive devenind automatizate;

✓ *abilităților intelectuale*: sunt achiziționate treptat reguli de rezolvare de probleme și crește capacitatea de aplicare a acestora la un număr din ce în ce mai mare de probleme;

✓ *experienței de învățare* care se exprimă în stabilizarea unor preferințe pentru învățare, a stilului cognitiv și de învățare (Woolfolk, 1998, p.282)

Se cunoaște astfel, că la vârste mici (copii de grădiniță) pot fi prevăzute performanțele în unele domenii de activitate (ei pot prezice cât de departe pot să sară) dar în altele nu. În domeniul memoriei de lucru, la vârste mici, nu se pot face previziuni prea realiste: nu se pot estima dificultățile sarcinilor de memorat (pentru că nu se cunosc factorii care influențează dificultatea sarcinii); se supraestimează *capacitatea memoriei de lucru* (spun că își vor reaminti mai multe imagini decât își reamintesc). Cercetările lui Speer și Flavell din 1979 (apud Hamilton, Ghatala, 1994, p.135) au arătat că puțini copii de grădiniță înțeleg că *recunoașterea este mai ușoară decât reproducerea*, precum și faptul că de la clasa a I-a la a V-a, crește gradual înțelegerea faptului că reproducerea prin parafrază a unei povestiri este mai ușoară decât reproducerea ei cuvânt cu cuvânt. Un studiu al lui Kreutzer (1975) arată că dacă la grădiniță și în clasa a I-a, doar 60% din copii înțeleg efectul intervalului de timp asupra reținerii informației, copiii din clasele a III-a – a-V-a, înțeleg în proporție de 90% că pe măsură ce crește intervalul dintre învățare și reactualizare, reactualizarea este mai dificilă. (Corno, 1986).

Observația că *autoevaluarea* sprijină instalarea controlului metacognitiv asupra învățării și asupra soluționării de probleme de orice fel, asemeni observației că autoevaluarea capacităților cognitive este mai dificilă decât evaluarea volumului de cunoștințe însușite (este mai greu să apreciezi abstractizarea sau gândirea dialectică decât numărul de cuvinte învățate la o limbă străină) au semnalat necesitatea unui antrenament metacognitiv special pentru susținerea învățării.

Automanagementul resurselor cognitive, unul dintre cele mai stabile puncte de sprijin al autonomiei în învățarea academică, se

referă la administrarea/gestionarea propriilor abilități de gândire, înțelegere, rezolvare de probleme, memorare, stocare, creație, metacunoaștere în general, în scopul formării, consolidării, eficientizării paternelor adaptative individuale și al dezvoltării personale pe parcursul vieții.

În operarea cu informațiile există o primă fază de *identificare* a lor (în care se pun în funcție activitățile perceptive, susținute de capacitățile senzoriale), urmată de una de *înțelegere/semnificare* (în care noua informație este integrată în structuri conform unor condiții specifice) și de una de *utilizare* (în care informația este aplicată conform unor scopuri particulare ale activității personale). Aceste trei faze nu sunt atât de clar delimitate în cadrul proceselor cognitive: identificarea se face în baza unei selecții care este dirijată de structuri cognitive existente și de nevoile ulterioare de utilizare. Raportul identificare/utilizare, considerat măsură a semnificației (nivelului de înțelegere al unei informații) (Meirieu, 1993, p.55) poate fi ameliorat prin anumite strategii a căror eficiență este funcție de o serie de condiții pe care le putem controla.

În *automanagementul resurselor cognitive* s-a luat în studiu, cel mai frecvent, gestionarea:

- ◆ abilităților de gândire,
- ◆ abilității de gândire critică,
- ◆ capacității de înțelegere,
- ◆ abilităților de rezolvare de probleme,
- ◆ abilităților de memorare, stocare, reamintire,
- ◆ potențialului creativ.

Studiile de specialitate au identificat drept condiții ale unei eficiente „administrări” a resurselor cognitive:

- ◆ În aria *abilităților de gândire*:
 - existența/construirea *culturii gândirii*, care se caracterizează prin spirit interogativ, gândire critică, respect pentru raționament și creativitate;

- selectarea și imitarea unui *model al unei bune gândiri* - un profesor, un coleg performant, o personalitate dintr-un anumit domeniu al cunoașterii științifice;

- construirea unui *limbaj al gândirii proprii*, din termeni adecvați pentru a descrie diferite aspecte ale propriei gândiri (caută, întreabă de ce, analizează, identifică, configurează, ia în considerare, crezi, ghicește, presupune, evidențiază, estimează etc.) care să stimuleze reflecția asupra proceselor mentale implicate în creșterea eficienței intelectuale;

- menținerea *stării de spirit/atenției focalizate pe gândire* (*mindfulness*) ceea ce presupune atât disponibilitatea constantă pentru conturarea de noi direcții, pentru examinarea și reexaminarea informațiilor din noi și noi perspective cât și sensibilitate la contextul în care apar informațiile; (Simons, Kalichman, Santok, 1994)

- crearea unui *conflict cognitiv* între ceea ce este solicitat de scopul cunoașterii actuale (aplicarea, utilizarea) și noile informații achiziționate;

- exersarea în *situații cât mai variate* (cu informații din domenii ale cunoașterii cât mai diferite) a unor operații ca: ordonarea, clasificarea, compararea, inferența. Dacă aceste abilități sunt exersate în sine, rupte de un anumit context, de o anumită temă, învățarea lor poate căpăta un caracter artificial și utilizarea lor în contexte specifice unui anumit subiect va fi îngreunată. O cale mai eficientă de dezvoltare a gândirii este „practicarea” respectivelor operații în contextul cursurilor obișnuite construite în jurul unui subiect bine precizat (în ce categorie de explicații poate fi inclusă noua teorie?; această teorie este mai clară decât o alta cunoscută deja?);

- crearea sau accentuarea receptivității la *oportunitățile* de a construi explicații care implică o multitudine de cauze și determinări (Birch, 2000);

- explorarea temei-subiectului cursului (disciplinei) atât prin *explorarea realului* cât și prin *explorarea posibilului* și extragerea de noi informații din cele deținute deja prin activități de *mobilizare* cognitivă atât *convergentă* (furnizarea unui singur produs sau a unui număr mic de produse, care satisfac anumite condiții cum este alcătuirea de clase după anumite criterii sau ... găsirea unor rime) cât și *divergentă* (furnizarea unui număr cât mai mare de produse, care satisfac condiții puțin restrictive cum este căutarea cât mai multor mijloace pentru... exprimarea bucuriei sau... enumerarea cât mai multor obiecte rotunde, albe și reci sau... găsirea cât mai multor întrebunișuri pentru o... piatră); (D'Hainaut, 1981);

- sesizarea identităților de substanță sau de procedeu dintre situațiile anterioare de învățare și noua situație;

- ♦ În aria *abilităților de gândire critică*, eficiența „administrare” a resurselor cognitive presupune:

- examinarea logică și sistematică a problemelor care apar;
- definirea și clasificarea problemelor (identificarea aspectelor relevante ale unei situații sau a ideilor principale dintr-un text; identificarea asemănărilor și deosebirilor dintre probleme/situații; formularea unor întrebări pe marginea lor); (Simons, Kalichman, Santok, 1994);

- evaluarea informațiilor asociate problemelor (diferențierea faptelor, opiniilor și raționamentelor; verificarea consistenței acestora; identificarea presupuzițiilor nefundamentate, a stereotipurilor și clișeeilor, a prejudecăților, propagandei și deviațiilor semnifice; recunoașterea și acceptarea diferențelor între sistemele de valori ale oamenilor);

- evaluarea adecvării soluțiilor la situațiile concrete, (Sprinthall, Sprinthall, Oja, 1994);

- analizarea informațiilor aduse de simțuri (ce văd, ce aud, ce se întâmplă, care este problema, ce știu deja, ce trebuie să mai știu pentru a lua o decizie);

- formularea și exprimarea (orală sau scrisă) a unor opinii personale despre ceea ce a fost analizat (opinii care să cuprindă evaluări, inferențe, interpretări);
- executarea unei acțiuni, formularea unei opțiuni, în funcție de ceea ce a fost evaluat (reprezentare grafică, reformulare etc.) (Glenn-Cowan, 1995).
- ◆ O „administrare eficientă” a resurselor *de înțelegere* implică:
 - exersarea abilităților de a percepe clar relațiile parte-întreg, mijloace-consecințe, existente între faptele și evenimentele din jur;
 - crearea și utilizarea de *imagini relaționale* pe parcursul învățării (cu reprezentarea interacțiunilor dintre obiectele și evenimentele despre care se învață), formarea de *imagini interactive* între evenimentele despre care se învață;
 - crearea de *relații imaginare* (*imaginary relations*) între imagini izolate ale unor obiecte (concrete sau abstracte), încorporarea noțiunii despre care se învață în *scene active*, în scenarii plastice (Nuthall, 1996);
 - generarea de imagini și interacțiuni în legătură cu informațiile care au prioritate la reamintire (expunerea unei teorii la un examen oral poate fi imaginată ca monolog al unui actor preferat într-o scenă de film care urmează imediat după ce examinatorul adresează prima întrebare);
 - organizarea și reorganizarea continuă a informațiilor, restructurarea și reinterpretarea lor în contexte noi. (Covey, 2000)
- ◆ În aria *abilităților de rezolvare de probleme*, automanagementul resurselor cognitive presupune:
 - Exersarea unor modele eficiente de rezolvare de probleme; un astfel de model este modelul DUPE (*Determine/Understand/Plan/Evaluate*) de rezolvare a problemelor care propune următorii pași:

1. *Determinarea problemei*: determinarea existenței unei probleme și a naturii acesteia (este o problemă de reamintire, de găsire a soluției sau una de decizie?);

2. *Înțelegerea* naturii problemei, a cauzelor unei situații, a datelor colaterale legate de problemă;

3. *Planificarea* rezolvării ei cu selectarea strategiilor potrivite (în cazul unei probleme de memorie se recurge la mnemotehnici; în cazul unei probleme de decizie: a. Se verifică informațiilor deținute; b. Se evaluează abilitățile și interesele disponibile; c. Se evaluează consecințelor planului;

4. *Evaluarea* planului - se estimează șansele de reușită înainte de aplicarea planului și nivelul de reușită după aplicarea lui (Dacey, Tavers, 1996, p.232)

◆ În aria *abilităților de memorare, stocare, reamintire*, automanagementul învățării este asociat cu:

- sistematizarea și organizarea informațiilor;
- implicarea simțurilor în sarcinile de memorare și de reamintire (de exemplu: formula aceasta este așezată în mijlocul paginii, în timp ce se memorează un text se atinge un obiect, este sesizată o adiere suavă dinspre fereastră);
- stabilirea unui program de autoadministrare a recompenselor cu precizarea momentului în care acestea se administrează:
 - ✓ la sfârșitul sarcinii indiferent de rata informațiilor reactualizate;
 - ✓ doar în cazul în care informația este reactualizată corect;
 - ✓ de fiecare dată când este reamintită întreaga cantitate de informații;
 - ✓ doar în anumite circumstanțe (Vander Elst, 1978);
- evitarea supraîncărcării memoriei de lucru;
- repetarea comasată și eşalonată (prin parafrază; subliniere, prin liste de întrebări);
- spațierea exercițiilor.

- ◆ Autogestionarea *potențialului creativ* implică:
 - alcătuirea de „hărți” ale obstacolelor întâlnite în rezolvarea unor probleme;
 - supunerea presupunerilor la proba contestării;
 - privirea aceleiași probleme din cât mai multe unghiuri;
 - gândirea pozitivă în situațiile critice;
 - modificarea progresivă a diferitelor date ale problemelor pentru a sesiza noi alternative;
 - generarea de idei care modifică natura problemelor (distorsionarea intenționată a datelor problemelor);
 - schimbarea frecventă a perspectivei de abordare a faptelor (privirea soluțiilor și cu ochii altuia, fantezarea, utilizarea metaforelor);
 - demontarea problemelor și argumentelor pentru recompunerea lor și construirea unor noi probleme și argumente. (Clegg, Birch, 2003, pp. 42 - 50).

Pentru *automanagementul în sfera metacogniției*, specialiștii recomandă antrenamentul în utilizarea unor tehnici precum:

- ✓ aprecierea realistă a capacității proprii memorii de lucru;
- ✓ aprecierea gradului în care au fost înțelese instrucțiunile de rezolvare a sarcinilor;
- ✓ sensibilizarea pentru diferiți indicatori ai semnificației informațiilor sau ai sursei de informații (vocea profesorului, gesturile profesorului sau ale colegilor);
- ✓ instruirea în monitorizarea eficienței strategiilor (rememorarea a cât de bine a fost rezolvată o anumită sarcină la un moment anterior de timp și a cât de bine a fost înțeles un anumit material la o învățare anterioară), (O’Neil, 1978);
- ✓ aprecierea eficienței unei soluții în rezolvarea unei probleme;
- ✓ autoevaluarea progresului în achiziția unor deprinderi (precum scrierea corectă și inteligibilă) sau în gestionarea timpului de lucru;

- ✓ evaluarea propriei performanțe (prin calificative de genul: foarte bine, bine, așa și așa, puțin, etc.);
- ✓ accentuarea încrederii în propria capacitate de a învăța (prin judecăți de genul „e greu dar pot; acest lucru nu pot încă să-l fac dar încerc”, (Woolfolk, 1998);
- ✓ autosugestia pozitivă pentru creșterea concentrării atenției și a efortului voluntar;
- ✓ gândirea pozitivă, asertivă, despre sine și despre capacitatea de face față sarcinilor de învățare;
- ✓ autoaprecierea gradului de implicare în sarcina de învățat (conștientizarea necesității de a controla sentimentele de teamă, vinovăție, frustrare care pot apărea în cazul unor sarcini de învățare, a detașării excesive, a nepăsării (Bandura, 2000).

Autoreglarea cognitivă și metacognitivă sunt necesare nu și suficiente pentru succesul învățării complexe mai ales al celei academice. Este necesară și autoreglarea în sfera motivațional-afectivă.

3.1.3. Autoreglarea motivațională și afectivă în învățare

Motivația – importantă sursă a autoreglării activității

Motivația (cu cele trei caracteristici ale sale: selecția, activarea și susținerea direcției comportamentului în atingerea scopului) este considerată una dintre componentele principale ale autoreglării și una din sursele autoreglării în învățare.

Woolfolk, în acord cu diverși autori pe care îi citează consistent (Graham și Weiner, Pintrich, Marx și Bozle) observă că psihologii s-au centrat pe cinci mari probleme în legătură cu motivația: 1. în funcție de ce anume fac oamenii *alegeri* în privința comportamentului lor?; 2. cât timp trebuie să treacă, după ce s-a luat o decizie, până ca individul să demareze acțiunea?; 3. care este intensitatea

sau nivelul implicării în activitatea pentru care s-a optat?; 4. ce determină persistența în sarcină sau renunțarea la ea?; 5. ce gândeste și simte individul angajat într-o activitate? (Woolfolk, 1998, p. 372).

Abordările motivației din perspectivă behavioristă, umanistă, cognitivă și din perspectiva învățării sociale, răspund diferit la întrebarea „ce este motivația” dar fiecare contribuie la configurarea unei mai bune înțelegeri a motivației umane în general și a motivației învățării, în special.

Woolfolk (1998) ca și R. Hamilton și E. Ghatala (1994), realizează o foarte utilă sistematizare a contribuțiilor principalelor teorii ale învățării la identificarea sursei și naturii motivației pentru învățare, specificând succint și direcția de bază în care aceste contribuții pot fi utilizate în managementul instruirii. Astfel:

- În condiționarea clasică, natura motivației este extrinsecă, sursa ei fiind în asocierea cu comportamentul reflex. Acesta sugerează ca activitățile de învățare să se bazeze pe asocierea la comportamentele habituale ale elevilor a unor stimuli plăcuți și atractivi (Hamilton și E. Ghatala, 1994, p. 339).

- În condiționarea operantă (Skinner), motivația, tot extrinsecă, își are sursa în consecințele comportamentelor precedente ceea ce implică pentru activitatea de învățare academică, exigența identificării întăritorilor semnificativi pentru elev și aplicarea lor imediată, într-o manieră precisă și fără echivoc.

- Din perspectivă cognitivă (Weiner, Covington), sursa motivației este întărirea intrinsecă iar influențe importante asupra ei au planurile și schemele de acțiune, credințele, atribuirea succesului sau insuccesului, expectațiile.

- În teoria procesării informațiilor, motivația pentru învățare se originează în nevoia individului de a conferi semnificație mediului în care acesta trăiește. Sarcina instruirii constă în acest caz în a identifica experiența și cunoștințele anterioare ale elevului și a le integra în activitățile curente de învățare.

- Teoria piagetiană consideră că sursa motivației de a învăța se află în nevoia individului de a reduce dezechilibrul care poate apare în mecanismele echilibrării, între asimilare și acomodare, ceea ce exprimă natura intrinsecă a acesteia. Pentru managementul instruirii se impune astfel, construirea de sarcini de învățare adecvate care să inducă un anumit conflict cognitiv între realitate (cu noile ei informații) și cunoștințele și experiența anterioară ale celui care învață; în teoriile neo-piagetiene, motivația de a învăța, tot intrinsecă, se originează în nevoia elevului de a soluționa o serie de probleme iar sarcina instruirii constă în a construi situații adecvate nivelului de dezvoltare al elevului, situații care să implice dobândirea și utilizarea unor abilități de rezolvare de probleme.

- În teoria lui Văgotski, motivația (intrinsecă) pentru învățare își are sursa în curiozitatea elevului, în capacitatea lui de control asupra propriului mediu și în creșterea nivelului competenței sale. Sarcina instruirii constă în a oferi suportul adecvat (prin dialog și interacțiuni sociale) pentru ca elevul să-și utilizeze, independent, abilitățile și cunoștințele în rezolvarea de probleme.

- Din perspectivă umanistă (Maslow, Deci), sursa motivației pentru învățare este intrinsecă, factori de influență fiind trebuința de stimă de sine, de autorealizare (împlinire de sine) și de autodeterminare.

- Din perspectiva învățării sociale (Bandura), sursa motivației este atât extrinsecă cât și intrinsecă, factori importanți de influență fiind valoarea scopurilor (țintelor) și așteptările individuale cu privire la atingerea acestora. Teoriile învățării sociale apreciază că sursa motivației pentru învățare este constituită de rezultatele și expectanțele elevilor cu privire la învățare precum și de scopurile cunoașterii. (Hamilton, Ghatala, 1994, p.339; Woolfolk, 1998, p.378)

A. Bandura distinge trei forme de motivatori cognitivi (*cognitive motivators*) fiecare dintre ei fiind centrali în câte o teorie: teoria

scopurilor (*goal theory*), teoria expectanței și teoria atribuirilor cauzale. Aceștia sunt:

3. scopurile cunoscute/recunoscute (*cognized goals*);
4. expectațiile cu privire la rezultate (*outcome expectancies*);
5. atribuirile cauzale (*causal attributions*), (Bandura, 1997, p.122).

♦ Scopurile cunoscute/recunoscute (*cognized goals*) ca motivatori cognitivi.

Deplasarea accentului în teoria motivației umane, de la trebuințe la scopuri (*goal*) a însemnat deplasarea atenției de la originea sau cauzele comportamentului (teoriile trebuințelor) la rezultatele acestuia (teoriile orientate spre scop – *goal orientation theories*).

Prin scop (*goal*) se înțelege „ceva exterior individului, pe care acesta se străduiește să-l atingă, ceea ce individul se străduiește să realizeze” (Locke și Latham, 1990, apud Child, 1997; Woolfolk, 1998; Bandura, 2000). Teoria scopurilor precizează că unele scopuri își au originea în interiorul individului (în atitudinile, valorile, credințele, nivelul lui de aspirație) în timp ce altele se originează în exteriorul lui, sunt în afara controlului individului (activitatea sistemului nervos, nevoile biologice, sarcinile impuse de profesor). Autorii acestei teorii identifică cel puțin patru modalități prin care *fixarea scopului* crește performanța în activitate: 1. dirijează atenția înspre sarcina curentă; 2. mobilizează capacitatea de efort; 3. crește persistența în îndeplinirea sarcinii; 4. promovează dezvoltarea unor noi strategii de acțiune în îndeplinirea sarcinii atunci când cele vechi nu mai sunt valabile. (Locke și Latham, apud Woolfolk, 1998; p. 379).

Cele mai importante probleme analizate în legătură cu scopurile, sunt:

- ✓ alegerea scopului (*goal choice*);
- ✓ angajarea în raport cu scopul, asumarea obligațiilor impuse de atingerea acestuia (*commitment*);

- ✓ factorii care influențează alegerea scopului și angajarea în îndeplinirea lui;
- ✓ specificitatea comportamentului dirijat de scop;
- ✓ proprietățile scopului;
- ✓ tipurile de scopuri.

Alegerea scopului activității se referă la selectarea și la nivelul considerat satisfăcător în atingerea lui iar *angajarea* la forța cu care se dorește realizarea lui: „Scopul are probabil un efect minim dacă angajarea personală în atingerea lui este minimă” (Bandura, 1997, p.218). Locke și Latham au identificat două categorii de *factori care influențează alegerea scopurilor și angajarea* în atingerea lor: 1. factori personali (performanțele anterioare, abilitățile actuale, autoeficiența, atribuirile cauzale, valorile, dispozițiile); 2. factori sociali și de mediu (normele și scopurile grupului și ale egalilor din comunitate, rolurile-model oferite de grup/comunitate, structura recompenselor obținute pentru atingerea scopului, natura autorității care oferă scopul, natura feed-back-ului cu privire la atingerea lui). (Locke și Latham, 1990, apud Child, 1997, p. 57).

Comportamentul dirijat de scop (goal-directed behavior) este comportamentul bazat pe conștientizarea condițiilor curente ale activității, a condițiilor ideale (dorite, visate) ale activității, precum și a discrepanței dintre situația curentă și cea ideală, scopul motivând oamenii să reducă discrepanța dintre „ceea ce este” și „ceea ce se urmărește a fi”. De exemplu când elevul se străduiește să citească un capitol sau să facă un rezumat el trebuie să conștientizeze: 1. Că vrea să învețe acel capitol în întregime (scop); 2. Cât a citit și a înțeles din fiecare pagină (starea curentă); 3. Care este discrepanța dintre cât a citit și înțeles și cât și ce trebuia să citească și să înțeleagă. (Hamilton, Ghatala, 1994, p. 349).

În literatura de specialitate sunt descrise ca *proprietăți ale scopului*:

- ✓ *specificitatea* în raport cu sarcina sau acțiunea ce urmează să se desfășoare;
- ✓ *proximitatea* în ordine temporală (perioada de timp prevăzută pentru a fi atins scopul);
- ✓ *orientarea* în raport cu polii învățării (sarcină – individ).

În funcție de aceste proprietăți se diferențiază mai multe *tipuri de scopuri*, cu influențe diferite asupra nivelului motivației și în consecință asupra proceselor cognitive, stării afective și performanței individului. Astfel se descriu:

- ✓ scopuri specifice și generale (specifice acțiunii care se realizează sau comune mai multor categorii de acțiuni);
- ✓ scopuri proximale și distale (pe termen scurt și pe termen lung);
- ✓ scopuri legate strict de sarcină și scopuri legate de persoană (îndeplinirea sarcinii în sine sau obținerea aprobării celor din jur).

Scopurile specifice acțiunii (sarcinii) indică tipul și intensitatea efortului cerut de atingerea lor și furnizează semnale clare despre eficacitatea persoanei (ceea ce creează autosatisfacție) în timp ce scopurile generale au forță de motivare mai redusă.

Subscopurile proximale (pe termen scurt) mobilizează resursele individuale înspre ceea ce trebuie făcut *aici și acum* în timp ce scopurile distale (pe termen lung) pot să nu motiveze suficient și uniform pe parcursul îndeplinirii diferitelor etape ale sarcinii, ele în schimb oferind individului flexibilitate în raport cu subscopuri proximale care pot fi abandonate dacă atingerea lor solicită un efort prea mare, fără a prejudicia activitatea în ansamblul ei.

Orientarea scopului (*goal-orientation*) descrie seturile de intenții comportamentale care influențează felul în care individul abordează și se angajează în activitate. S-au identificat două direcții de orientare a scopului: orientarea spre sarcină (*task involvement orientation*) și orientarea spre performanță/realizare, rezultat, randament (*performance-goal*).

Aceste două orientări ale scopului au fost denumite diferit:

- ✓ orientarea spre învățare (*learning orientation*) și orientarea spre rezultat/performanță (*performance orientation*) la Dweck, 1989;
- ✓ orientarea spre implicarea în sarcină (*task involvement orientation*) și orientarea spre implicarea eului (*ego-involvement orientation*) la Nicholls, 1984;
- ✓ orientarea spre virtuozitate/măiestrie (*mastery orientation*) și orientarea spre rezultat/performanță (*performance orientation*) la Ames și Archer, 1988 (apud Hamilton, Ghatala, 1994, p. 349).

Motivația bazată pe scopuri sau standarde (*cognitive motivation*) este mediată de trei tipuri de autoinfluențe:

- ✓ percepția autoeficacității în atingerea scopului;
- ✓ reacția afectivă autevaluativă la propria performanță;
- ✓ ajustarea standardelor personale în funcție de ceea ce s-a obținut. (Bandura, 1997, p.128).

◆ Expectațiile cu privire la rezultatele acțiunii (*outcome expectancies*) reprezintă a doua categorie motivatori cognitivi analizați de A. Bandura.

Oamenii își conduc acțiunile anticipând rezultatele și prin aceasta se automotivează. Anticiparea rezultatelor acțiunilor se face prin

- ✓ predicțiile cu privire la rezultatele acțiunii;
- ✓ stabilirea de scopuri;
- ✓ planificarea acțiunilor desemnate să realizeze scopurile fixate.

S-a constatat că anticiparea satisfacției consecutive unei acțiuni determină creșterea motivației pentru realizarea personală, în timp ce anticiparea insatisfacției demotivează. *Expectațiile* cu privire la rezultatele acțiunii pot produce rezultate care nu au fost intenționate: „Multe acțiuni sunt executate cu credința că aduc

rezultatele dorite dar ele produc rezultate care nu au fost intenționate sau căutate. De exemplu este cunoscut că oamenii contribuie la propria lor suferință prin acte care depășesc intenția, născute din greșita calculare a consecințelor” (Bandura, 1997, p.3).

♦ Atribuirile cauzale (*causal attributions*) ca motivatori cognitivi.

Modalitatea de atribuire a rezultatelor unei activități (atribuirile cauzale) și credințele individului cu privire la diferitele aspecte ale activității sau comportamentului său, sunt alți factori care trebuie luați în considerație când se explică motivația. Cercetările au arătat că motivația pentru activitate (inclusiv pentru cea de învățare) este influențată de atribuirile și credințele cu privire la ce se întâmplă și de ce, cu privire la cauzele succeselor și insucceselor în activitate. Atribuirile cauzale exprimă tendința omului de a-și explica evenimentele și comportamentul.

Meritul de a fi făcut, primul, distincția între două tipuri de cauze prin care oamenii își explică propriile comportamente îi este conferit lui Heider care a descris: cauze interne, care țin de persoană (intenția, efortul, motivația, competența) și cauze situaționale, care țin de mediu (dificultatea sarcinilor). După Heider, „numeroși cercetători s-au interesat de relația existentă între demersul explicativ, pe care îl vom numi și atribuțional, și nevoia de control. Dacă facem atribuiri pentru a controla și dacă acest control reprezintă o necesitate pentru noi, motivul este acela că o asemenea activitate dobândește o importanță cu totul specială pentru confortul și sănătatea noastră atât în plan fizic cât și în plan psihic.” (Heider, apud Yzerbyt, Scadron, 2002, p. 55).

Bandura consideră atribuirile cauzale ca mecanisme retrospective prin care se operează asupra scopurilor și asupra standardelor personale și prin aceasta asupra motivației. Explicațiile, justificările și scuzele la care apelează individul cu privire la modul în care a îndeplinit o sarcină sau cu privire la

rezultatele acțiunilor sale, îi influențează motivația și comportamentul. (Bandura, 1997, p. 122).

Cauzele specifice ale succesului sau insuccesului în activitate sunt descrise, în general, în funcție de trei dimensiuni: locul controlului, controlabilitatea și stabilitatea lor. În funcție de aceste dimensiuni, rezultatele unei acțiuni sunt *atribuite* unor cauze:

- ✓ interne/externe;
- ✓ controlabile/necontrolabile;
- ✓ stabile/instabile (Hamilton, Ghatala, 1994, p. 343).

În funcție de *locul controlului*, individul atribuie reușita (sau eșecul) acțiunilor sale unor cauze interne (care țin de el) sau unor factori externi. Acest gen de atribuire pare legat de sentimentul stimei de sine și de încrederea în sine. Individul caracterizat prin locul controlului intern este predispus să atribuie succesele și eșecurile în activitățile sale unor factori care țin de el însuși (abilităților pe care le are sau efortului pe care l-a depus). Individul cu locul controlului extern atribuie rezultatele acțiunilor sale unor factori externi (noroc/ghinion, soarta, o voință exterioară și superioară lui – profesor, șef etc.).

Dacă rezultatul activității este atribuit unor factori interni (aptitudini, efort, stare sufletească) succesul va conduce la mândrie și la creșterea motivației individului pentru activitate iar insuccesul la diminuarea stimei de sine și la diminuarea motivației. Dacă succesul sau eșecul sunt atribuite unor factori externi (dificultatea sarcinii, norocul, ajutorul celorlalți) se ajunge la diminuarea încrederii în sine și prin aceasta la diminuarea motivației.

Controlabilitatea cauzelor pe care individul le consideră responsabile de succesul sau eșecul său în activitate, influențează la rândul ei motivația pentru activitate în general sau pentru o anumită acțiune. Atribuirea rezultatelor acțiunii unor cauze controlabile crește motivația iar atribuirea lor unor cauze incontrolabile o diminuează. Această modalitate de atribuire este

asociată cu emoții ca furia, mila, rușinea sau gratitudinea. Aprecierea cauzei unui rezultat ca fiind controlabilă, duce la mândrie în caz de succes și la culpabilizare în caz de eșec. Aprecierea cauzei unui rezultat ca fiind incontrollabilă (influența profesorului) duce în caz de succes la gratitudine și în caz de eșec la rușine, furie sau depresie. Sentimentul că activitatea se află sub propriul control pare să conducă la alegerea unor sarcini mai dificile, la depunerea unui mai mare efort și la o mai mare persistență în sarcină (Schunk, 1996). În general (dar nu obligatoriu) *aptitudinile personale* sunt percepute de individ ca o cauză internă, stabilă și incontrollabilă iar efortul depus într-o activitate ca o cauză internă, instabilă și controlabilă; norocul și dificultatea sarcinii sunt percepute ca și cauze incontrollabile, externe și instabile: „Atribuirea succesului unor abilități personale este asociată cu o încredere puternică în eficacitatea personală și prezice atingerea rezultatelor. Atribuirea succesului unor cauze precum efortul personal are efecte variabile asupra încrederii în propria eficacitate. În cadrul teoriei atribuirilor cauzale, se consideră că abilitatea personală este o caracteristică stabilă, durabilă, iar efortul intens investit în obținerea succesului este considerat ca indicând abilități scăzute.” (Bandura, 1997, p. 123).

Stabilitatea cauzelor cărora individul le atribuie rezultatele activităților sale pare corelată cu expectațiile individului. Atunci când rezultatele (succesul sau eșecul) sunt atribuite unei cauze stabile (dificultatea subiectului, de exemplu) individul se așteaptă ca în viitor dacă se va confrunța cu o situație similară să reușească (sau nu), asemănător rezultatelor din sarcina-etalon.. Dacă rezultatele sunt atribuite unor cauze instabile (norocului sau unui capriciu al celui care evaluează rezultatele) individul se va aștepta ca acestea să se schimbe în viitor când se va confrunța cu o sarcină similară, iar rezultatele să fie diferite de cele obținute în sarcina-etalon.

Felul în care sunt percepute cauzele succesului sau insuccesului în diferite activități depinde de mai mulți factori. Weiner, 1992, consideră ca *antecedente ale atribuirilor cauzale și ale credințelor*: istoria personală, performanțele celor din jur și schemele cauzale. Conform lui Weiner, *istoria personală* a individului include experiențe reușite sau nereușite datorită unei mari varietăți de factori. Dacă în majoritatea acțiunilor sale individul a reușit prin efort intens, el va dezvolta credința că succesul se obține întotdeauna prin efort; în cazul unor *performanțe personale* apropiate de ale celor din jur, rezultatul este atribuit sarcinii (dacă toți elevii au rezultate slabe la un test, acestea sunt atribuite dificultății sarcinii). Dacă performanțele personale diferă de ale celorlalți, rezultatele vor fi atribuite unor factori personali nu sarcinii (norocului, efortului sau calităților personale). *Schemele cauzale* sunt euristici care ajută la identificarea unor relații specifice între cauze și efecte, sunt regularități construite în experiențele anterioare și activate de anumiți indici ai situației curente. Una din primele reguli în asemenea situații este covariația: dacă un rezultat (reușita la un test) apare în mod repetat în prezența unui factor specific (repetiția intensivă) și nu se produce în absența acestuia, rezultatul va fi atribuit acestui factor (am reușit pentru că am exersat mai mult nu pentru că am înțeles mai repede). Dacă rezultatul nu apare frecvent în relație cu un anumit factor, el va fi atribuit mai multor cauze din totalul celor care sunt percepute ca determinante (atât unor abilități personale specifice cât și efortului). (Weiner, 1985).

Cauzele specifice cărora le sunt atribuite succesele și eșecurile influențează sentimentele și atitudinile individului. Se descriu următoarele efecte în plan afectiv:

- ✓ dacă rezultatele sunt atribuite aptitudinilor personale (cauză internă, stabilă) efectele în plan afectiv sunt, în cazul succesului: sentimentul competenței, mândrie iar în cazul

eșecului: sentimentul incompetenței, rușine, apatie, resemnare;

- ✓ dacă rezultatele sunt atribuite efortului (cauză internă, controlabilă), efectele în plan afectiv sunt, în cazul succesului relaxare și mândrie iar în cazul eșecului vinovăție;
- ✓ dacă rezultatele sunt atribuite influențelor altor persoane (cauză externă, necontrolabilă), în plan afectiv se resimte, în cazul succesului - gratitudine iar în cazul eșecului - mânie;
- ✓ dacă rezultatele sunt atribuite norocului (cauză externă, necontrolabilă), în plan afectiv se resimte, atât în cazul succesului cât și în cazul insuccesului – surpriza;
- ✓ dacă rezultatele sunt atribuite dificultății sarcinii (cauză externă, necontrolabilă), în plan afectiv se resimte în cazul succesului – gratitudine iar în cazul eșecului – depresie și frustrare. (Hamilton, Ghatala, 1994, pp. 343-344).

În ce privește credințele individului cu privire la diferitele aspecte ale comportamentului său, ca factori care trebuie luați în considerație când se explică motivația, cercetările evidențiază un interes deosebit acordat a trei tipuri de concepții/credințe personale (*beliefs*) cu rol motivațional:

- ✓ concepția despre propria eficacitate (*self-efficacy beliefs*);
- ✓ credința relativ la valoarea sarcinii (*task value belief*);
- ✓ orientarea scopului (*goal-orientation*).

În definiția lui Bandura credința despre autoeficacitate este „încrederea în propria capacitate de a organiza și desfășura acțiunea în conformitate cu exigențele gestionării prospective a situațiilor” (Bandura, 1986, p.2). Credințele cu privire la propria eficacitate (*self-efficacy beliefs*) constituie „un construct care exprimă evaluările individului cu privire la abilitatea de a îndeplini anumite sarcini, de a atinge anumite scopuri, prin acțiuni specifice în sarcini specifice precum și încrederea acestuia în abilitățile cognitive necesare reușitei într-o activitate academică” (Pintrich, 2000,

p.406). Ele au o mare forță de influență asupra motivației pentru reușită și asupra reușitei în sine, în activitate. Bandura precizează că „Cei care se îndoiesc de competența lor au un nivel jos de aspirație și o mai slabă angajare în raport cu scopurile pe care și le-au stabilit (...) nu arată un efort cognitiv în procesarea informației și abandonează în fața dificultăților” (Bandura, 2000, p.373).

Opinia despre propria eficacitate se structurează prin experiență și gândire reflexivă. O experiență bogată (*mastery experiences*) poate să determine generalizarea încrederii în propria eficacitate (*personal efficacy*) deoarece permite sesizarea faptului că diferite clase de activități sunt guvernate de subabilități similare. Percepția similarității în cerințele sarcinilor, focalizarea pe aspectele familiare ale noii activități demonstrează o mai mare încredere în sine decât focalizarea pe aspectele noi ale acestora. (Bandura, 1997, p.51). În general, sentimentul eficacității se dobândește sub influența, a patru factori: experiența (succesul sau insuccesul într-un domeniu particular); experiența vicariantă (observarea reușitelor sau nereușitelor altor persoane în activități similare); persuasiunea socială (încurajarea primită de la ceilalți); feedback-ul fiziologic sau emoțional (semnalele abilității de a face față sarcinii). Încrederea în propria capacitate de a reuși influențează reușita în activitate prin intermediul proceselor cognitive, afective și motivaționale. Legate de credința despre propria eficacitate sunt credințele cu privire la aptitudini și capacități. Acestea pot evolua în două direcții: 1.credința că aptitudinile sunt trăsături ereditare deci incontolabile și stabile și 2. credința că aptitudinile sunt seturi de abilități care se pot schimba, se pot dezvolta. Copii mici sunt predispuși la a doua perspectivă (elevii din primele clase apreciază că efortul este totuna cu inteligența) și abia în jurul vârstei de 11-12 ani se poate face diferența între efort, aptitudine și performanță.

Credința cu privire la valoarea sarcinii exprimă atât percepția personală a importanței sarcinii, a valorii ei practice (a valorii de

utilizare a rezultatelor obținute prin îndeplinirea sarcinii), cât și interesul personal pentru sarcină (Eccles, 1983, apud Pintrich, 2000, p. 406) iar orientarea scopului exprimă fie focalizarea pe învățarea deplină (*mastery and learning of the task*) fie pe abilitățile raportate la performanțele celorlalți.

Cercetările s-au orientat și înspre identificarea unei posibile relații între modalitățile de atribuire, motivația pentru succes, credința despre propriile abilități și eficacitate și sentimentul valorii personale (autovalorizare). Covington a sugerat că acești factori sunt conectați în trei tipuri de seturi motivaționale: orientare spre virtuozitate (*mastery oriented*), evitarea insuccesului (*failure-avoiding*) și acceptarea insuccesului (*failure-accepting*). (Covington, 1992).

Autoreglarea motivației – componentă a autoreglării învățării

Credințele personale cu privire la propria eficacitate (*Efficacy beliefs*), reacțiile afective la propria performanță, percepția propriei eficacități în atingerea scopului și ajustarea standardelor personale în funcție de atingerea scopului joacă un rol central în reglarea cognitivă a motivației.

Așa cum se vede, autoreglarea motivației se realizează atât prin mecanisme anticipative cât și prin mecanisme retrospective. Anticiparea rezultatelor (expectanțele) determină fixarea scopurilor și planificarea acțiunilor menite a atinge aceste scopuri iar mecanismele retrospective (prin atribuiri cauzale) determină ajustarea standardelor personale.

A. Bandura observă că „Multe teorii ale autoreglării se fundamentează pe controlul prin feedback negativ (...). Structura de bază a acestui tip de sistem reglator include operații de înregistrare a comportamentului, un comparator intern și o rutină de corectare a erorilor, funcționând prin mecanisme de reducere a

discrepanței. (Bandura, 1997, p.130). În autoreglarea motivației și acțiunii are loc atât o dezechilibrare a sistemului (producerea discrepanței) și cât și o echilibrare (reducerea discrepanței) prima implicând controlul proactiv, ultima controlul reactiv. Oamenii se motivează inițial printr-un control proactiv fixându-și standarde de performanță care creează o stare de dezechilibru (crearea discrepanței), apoi își mobilizează efortul în baza estimării anticipative a ceea ce presupune atingerea acestor standarde. Controlul reactiv intervine în ajustările nivelului de efort solicitat de obținerea rezultatelor dorite (reducerea discrepanței). După ce au fost atinse standardele fixate cei care au înalt sentiment al eficacității își fixează standarde și mai înalte (Bandura, 2000).

Motivația elevului pentru învățare s-a afirmat ca o problemă specifică în cadrul motivației umane și ca o temă majoră în psihologia învățării și educației, ca una dintre problemele cu care se confruntă foarte frecvent atât profesorul care predă cât și elevul care învață: „Ar fi minunat ca toți elevii să vină la școală motivați pentru a învăța dar nu este așa. Și chiar dacă ar fi așa, activitatea din școală poate uneori să devină plictisitoare sau fără semnificație pentru unii. În aceste situații motivația pentru învățare trebuie creată, elevii trebuie educați pentru a se angaja profund și temeinic în sarcinile de învățare.” (Woolfolk, 1998, p.379).

Învățarea autoreglată nu este doar reacție adecvată la mediul de învățare (condițiile externe ale învățării) ci și căutare deliberată, voluntară, a oportunităților de a învăța (Zimmerman, 1995). Autoreglarea în învățare implică și faptul că activitățile sunt auto-inițiate și automotivate prin scopuri din ce în ce mai înalte: „În perspectivă social-cognitivă, oamenii sunt mai mult agenți activi ai propriei motivații decât ființe reactive la evenimente discordante care produc perturbări cognitive. Automotivarea prin comparație cognitivă presupune distincția între standardele a ceea ce știu și standardele a ceea ce doresc să știu. (Bandura, 1997, p.133).

Învățarea autodirijată presupune știința automotivării pentru învățare. Nu profesorul, ci chiar *cel care învață* trebuie să răspundă la întrebări ca: de ce unii elevi își fac temele în timp ce alții se distrează?; de ce unii elevi încep imediat după ce au decis să se apuce de învățat în timp ce alții amână?; odată aleasă activitatea, de ce unii se lasă absorbiți de ea și alții nu?; ce determină persistența în sarcina de învățare sau renunțarea la ea?; ce anume determină raportul între bucuria de a afla ceva nou și îngrijorarea cu privire la testarea cunoștințelor prin examene sau teste?

Motivația pentru învățare este tratată în aceeași termeni ca și motivația pentru oricare alt gen de activitate umană. Motivația influențează performanța (în învățare) în funcție de:

- ✓ sursă;
- ✓ mod de stabilire a scopurilor (*goal set*) învățării;
- ✓ tipul de implicare a elevului în sarcina de învățare;
- ✓ modalitatea elevului de a face atribuii cauzale în legătură cu rezultatele învățării;
- ✓ credințele elevului (și cele ale profesorului/mentorului) cu privire la factorii care determină rezultatele învățării;
- ✓ așteptările elevului/profesorului cu privire la rezultatele activității de învățare.

O problemă importantă pentru autoreglarea motivației pentru învățare este cea a factorilor care o încurajează sau o diminuează. Se apreciază că „Motivația pentru învățare este intensificată atunci când sursa motivației este intrinsecă, scopurile au relevanță personală (*personally challenging*), individul este centrat pe sarcină, are orientare spre virtuozitate, atribuie succesele și eșecurile unor cauze controlabile și crede că abilitățile lui pot fi perfecționate” (Woolfolk, 1998, p.392). Motivația pentru învățare este diminuată de factori precum recompensele, pedepsele, presiunea socială, dorința de a primi aprobarea celorlalți cu privire la rezultate (performanțe), tendința de a alege sarcini foarte ușoare sau foarte

grele, implicarea Ego-ului (preocuparea accentuată pentru felul în care este apreciată performanța de către cei din jur), tendința de a evita eșecul, predispoziția spre anxietate, tendința de a atribui succesul și eșecul unor factori incontrollabili, credința că aptitudinea este stabilă și incontrollabilă.

Teoria lui Locke și Latham (1990) – Teoria fixării scopului (*Goal-setting Theory*) - dezvoltată în psihologia ocupațională cu privire la motivația muncii, afirmă că scopul, stabilirea scopurilor, contractul profesor-elev-părinte, au un rol important în îndeplinirea sarcinilor, ele devenind „locuri comune ale analizei învățării în școală” (Child, 1997, p. 57).

Orientarea scopului învățării ca factor care amplifică sau diminuează motivația pentru învățare are un rol important și în autoreglare. Și în activitatea de învățare se descriu două direcții de *orientare a scopului*: 1. Scopul învățării (*learning goal*) definit ca „intenția personală de îmbunătățire a abilităților și înțelegerii independent de performanță” și 2. scopul îndeplinirii, al performanței (*performance goal*) care exprimă „intenția personală de a părea competent sau performant în ochii celorlalți” (Woolfolk, 1998, p. 380).

Primul tip de scopuri ale învățării, de *a învăța pur și simplu* (*learning goal*) este apreciat ca o orientare motivațională adaptativă, pentru că, vizând creșterea competenței de a înțelege ori stăpâni ceva nou, motivează mai puternic elevii pentru învățare. Elevii care își fixează asemenea scopuri tind să-și îmbunătățească cunoștințele, independent de câte greșeli fac sau de cât de neîndemânatec (de stângaci) procedează, caută sarcini incitante, provocatoare, știu să-și caute singuri ajutorul necesar, se susțin prin atribuii cauzale pozitive (efortul este considerat o cauză importantă a succesului), sunt mai persistenți atunci când întâmpină dificultăți (Dweck, 1986). Acești elevi au fost numiți de Nicholls și Miller, în 1984, „elevi implicați în sarcină” (*task-involved*

learners) deoarece sunt centrați pe îndeplinirea sarcinii, nu se preocupă de cum va fi evaluată performanța lor în comparație cu a altora. Se spune despre ei că „sunt cufundați în munca lor” și că știu mai bine să caute ajutorul necesar pentru îndeplinirea sarcinii ceea ce face ca motivația lor pentru învățare să crească (Woolfolk, 1998). Cercetările au evidențiat corelații pozitive puternice între *orientarea spre învățare (learning goal)* și utilizarea strategiilor cognitive (Pintrich, 2000, p. 407).

Cea de-a doua categorie de scopuri, de a *obține rezultate care să fie apreciate de ceilalți (performance goal)* orientează elevii spre felul în care sunt judecați de cei din jur, spre performanțele exterioare și este apreciată ca orientare motivațională maladaptativă, comportamentul dirijat de un asemenea scop fiind caracterizat prin tendința de a obține evaluarea (din afară) favorabilă sau de a evita evaluarea (tot din afară) defavorabilă a propriilor competențe. (Dweck (1986). Elevii motivați de acest tip de scop doresc să pară isteți, nu acordă importanță cunoștințelor, minimizează efortul depus, vor să *dea impresia* că au reușit pur și simplu, fără efort, evită să pară incompetenți, evită confruntările, sunt mai puțin persistenți în depășirea obstacolelor. Ei au fost numiți de Nicholls și Miller, elevi centrați pe Ego (*ego-involved learners*) pentru că sunt foarte preocupați de ei înșiși dar sunt mai puțin motivați pentru învățare. (Woolfolk, 1998). Cercetările au evidențiat corelații negative între utilizarea strategiilor cognitive și *orientarea elevilor spre obținerea aprobării celor din jur*. (Pintrich, 2000, p. 407).

O serie de studii și-au propus să investigheze felul în care scopurile (*goals*) și autoevaluarea influențează motivația pentru învățare și rezultatele obținute. De exemplu, D.H.Schunk (1995), a efectuat un studiu pe elevi din clasa a IV-a, studiu în care a abordat efectele centrării pe învățare (*learning-goal*) sau pe performanță (*performance-goal*) asupra învățării și autoevaluării. Elevii,

împărțiți în două loturi, au primit (pe parcursul unor activități de rezolvare a unor exerciții și probleme cu fracții) două categorii de sarcini de învățare: 1. un lot de subiecți a primit sarcina să *învețe cum* să rezolve probleme (*learning goal*); 2. Celălalt lot a primit sarcina să rezolve cât mai bine problemele (*performance goal*). Fiecare lot a fost subîmpărțit în două subgrupuri, unul primind și sarcina autoevaluării capacității de a rezolva problemele, altul neprimind această sarcină. Experimentatorii au formulat ca ipoteze faptul că orientarea înspre a învăța *cum* să rezolve probleme (*learning goal*) este mai eficientă decât orientarea înspre rezolvarea cât mai „performantă” a problemelor (*performance goal*) precum și faptul că autoevaluarea capacității influențează motivația și rezultatele obținute. În cursul studiului au fost selectate următoarele variabile pentru măsurare: orientarea scopului (*goal-orientation*), autoeficiența, deprinderile și persistența.

Orientarea scopului (*goal-orientation*) a fost identificată printr-un inventar (*Goal-Orientation Inventory*) care a inclus 18 itemi adaptați după Meece et al. (1988). Fiecare item înregistra unul din 4 dimensiuni ale *orientării scopului*:

1. Centrarea pe sarcină (*Task-desire*) măsurată prin 5 itemi de genul „Vreau să rezolv problemele mai bine decât le-am rezolvat înainte”;
2. Centrarea pe Eu (*Ego-desire*) măsurată prin 4 itemi de genul „Vreau ca profesorul să vadă că am făcut o treabă bună”, „vreau să-i placă profesorului”;
3. Centrarea pe relațiile de afiliere (*Affiliative-desire*) măsurată prin 4 itemi de genul „Vreau să muncesc împreună cu prietenii mei”;
4. Evitarea muncii (*Work-avoidant*) măsurată prin 5 itemi de genul „vreau să muncesc cât mai puțin posibil”, „vreau să rezolv problemele fără prea mare efort”.

Autoeficiența a fost măsurată prin percepția copiilor cu privire la capacitățile de a rezolva corect problemele cu fracții iar *persistența* a fost măsurată prin aprecierile subiecților cu privire la timpul necesar pentru a munci la o problemă.

Copiii au fost solicitați să precizeze, pe o scală de la 10 la 100 - de la deloc (10) la foarte mult (100) - cât de bine le reprezintă propria părere situațiile descrise de fiecare din cei 18 itemi. Elevii din grupul centrat pe scopul învățării (*Learning-goal*) și-au focalizat atenția asupra proceselor și strategiilor care îi ajută să-și dezvolte capacitățile și deprinderile. Elevii din grupul centrat pe scopul performanței (*Performance-goal*) și-au focalizat atenția pe îndeplinirea sarcinii fără să insiste pe importanța proceselor sau strategiilor folosite. Pe de altă parte s-a demonstrat că autoevaluarea pozitivă motivează elevul să continue munca în timp ce o auto-evaluare negativă și o autoreacție negativă diminuează motivația dar diminuarea acesteia poate fi limitată dacă elevului i se însuflă încrederea că are resurse de a deveni mai eficient. (Schunk, 1995, p. 359).

Orientarea spre învățare, implicare în sarcină și virtuozitate (mastery) sunt asociate cu motivația intrinsecă în timp ce implicarea eului și orientarea spre performanță sunt asociate cu motivația extrinsecă.

Alte direcție de cercetare a controlului motivației pentru învățare a fost influența *atribuirilor cauzale și a expectanțelor elevilor* asupra autoreglării motivației. Cercetările unor specialiști ca Ames și Weiner (citate de foarte mulți autori de cărți pe această problemă) au stabilit că elevii care încearcă să-și explice insuccesele prin cauze care țin de ei înșiși (au înțeles greșit instrucțiunile, nu au avut suficiente cunoștințe, nu au studiat suficient) care sunt cauze interne, controlabile (data viitoare se vor strădui mai mult și vor reuși) au un mai puternic sentiment al controlului și auto-determinării însoțit de mai multă mândrie. Cele mai mari probleme

de motivație a învățării le ridică elevii care atribuie rezultatele unor cauze stabile și incontolabile, ei desemnându-se cu insuccesul și cu neajutorarea, ceea ce face ca atitudinea lor față de școală să se deteriorează continuu.

Bernard Weiner (unul dintre specialiștii în psihologia educației care au relaționat teoria atribuirii cu învățarea academică) găsește că și cauzele cărora elevii le atribuie succesul sau insuccesul învățării pot fi caracterizate prin 3 dimensiuni:

- ✓ locul al controlului (localizarea cauzei rezultatelor la învățătură în interiorul sau în exteriorul persoanei),
- ✓ stabilitatea (atribuirea rezultatelor la învățătură unei cauze stabile sau unei cauze care se schimbă de la o situație la alta),
- ✓ responsabilitatea/controlabilitatea (aprecierea cauzelor rezultatelor la învățătură ca fiind sub controlul persoanei/elevului).

Weiner a constatat că elevii care atribuie succesul în realizarea sarcinii, propriei lor capacități, preferă sarcinile în care rezultatele sunt determinate de competențe iar elevii care atribuie succesul norocului evită sarcinile în care se cer anumite abilități și preferă sarcinile în care hotărâtor este norocul. (Weiner, 1985)

Cum își determină elevii cauzele rezultatelor lor școlare?; care este rolul profesorului în formarea unei percepții corecte a cauzelor rezultatelor?, sunt alte întrebări generatoare de cercetări empirice asupra autoreglării motivației pentru învățare. Sandra Graham (1991) a găsit că profesorii care reacționează la greșelile elevului cu milă (compătimire) ca și cei care le acordă un ajutor nesolicitat, predispun elevul la atribuirea greșelii sale unei cauze incontolabile, de obicei absenței unei capacități. Autoarea a realizat în 1990 un studiu în care a cerut unor subiecți de diferite vârste să evalueze efortul și abilitățile unor elevi dintr-un mic scenariu prezentat pe o casetă video. În filmul prezentat, un profesor se plimbă printre

elevii care rezolvă probleme. Profesorul se oprește lângă doi băieți: la primul nu face nici un comentariu iar la cel de-al doilea spune „îți fac o sugestie, nu uita de timpul verbului”. Băiatul „ajutat” astfel, nu ceruse ajutorul și nici nu dăduse semne că ar avea nevoie de acest ajutor ori că ar întâmpina dificultăți în îndeplinirea sarcinii. Subiecții care au privit micul scenariu au fost întrebați pe care dintre cei doi băieți lângă care s-a oprit profesorul îl consideră mai slab la învățătură. Toți subiecții, chiar și cei de vârste mici, l-au perceput pe băiatul „ajutat” ca fiind mai slab decât cel care nu a fost ajutat. (Graham, 1991)

Concluziile acestor categorii de studii demonstrează că, la fel ca în autoreglarea motivației în general, autoreglarea motivației pentru învățare este în strânsă legătură cu atribuirile cauzale, cu expectanțele și cu percepția autoeficacității personale.

Carol Ames (1992) a identificat șase zone în care deciziile profesorului influențează motivația elevului pentru învățare: 1.natura sarcinii (*task*) (ceea ce i se cere elevului să facă); 2.autonomia (*autonomy*)/responsabilitatea (*responsability*) sau ceea ce i se permite elevului să facă; 3.recunoașterea (*recognition*) realizărilor elevului; 4.exercițiul, practica (*grouping*); 5.evaluarea (*evaluation*) – cum este evaluat; 6.distribuția timpului (*time*) la care se adaugă 7.așteptările profesorului cu privire la realizările elevilor (*teacher expectation*). Acestea configurează modelul TARGETT de sprijinire a motivației elevului pentru învățare și un obiectiv important al autoreglării în învățare (Ames, 1992).

Sarcinile din mediul academic (task) adică ceea ce i se cere elevului să facă, diferă între ele prin structură, claritate sau ambiguitate, autenticitate, semnificație și valoare personală. Ele pot stimula curiozitatea și interesul elevilor în funcție de modul în care permit manipularea și explorarea unor obiecte semnificative (la elevii mai mici) sau de modul în care sunt structurate (la elevii mai mari). Situațiile în care lipsesc anumite informații (conflictul

cognitiv), cele în care elevii sunt solicitați să ghicească, să facă predicții, stimulează curiozitatea. Operațiile implicate în sarcina de învățare (memorare, proceduri de rutină, înțelegere, opinii) care îi determină gradul de risc sau ambiguitatea, la rândul lor pot motiva sau demotiva elevul. Sarcinile în care elevul este solicitat să-și expună opinia, au un grad redus de risc (nefiind răspunsuri corecte sau greșite) dar un grad crescut de ambiguitate (răspunsul poate fi cotelat corect sau incorect doar în funcție de opinia profesorului). Sarcinile de memorare au un nivel al riscului scăzut dar sunt lipsite de ambiguitate. Elevii anxioși și cei care urmăresc evitarea insuccesului își doresc sarcini lipsite de risc și de ambiguitate. Sarcinile care implică înțelegerea sunt ambigue și riscante de aceea în acest tip de sarcini de învățare elevii solicită des ajutor extern. (Woolfolk, 1998, pp.408-409).

Autonomia (autonomy) - ceea ce li se permite elevilor să facă și responsabilitatea (*responsability*) pe care ei sunt susținuți să și-o asume în mediul academic, le stimulează nu numai interesul ci și sentimentul competenței, stima de sine, creativitatea, disponibilitatea de a acorda importanță acordată muncii lor. Toate acestea exprimă măsura în care cel care învață își interiorizează scopurile educative, măsura în care și le asumă ca și când ar fi ale lui. Pe parcursul unei zile de școală elevul este premiat și criticat, i se impun reguli și este pus în situația de a face diverse alegeri, ceea ce îi influențează motivația intrinsecă și sentimentul autodeterminării și competenței. (Woolfolk, 1998, pp.414 - 415). Într-un mediu în care elevii sunt mai degrabă informați decât controlați, ei câștigă un mai puternic sentiment al competenței și eficacității dar aici apare un risc. Dacă informația nouă oferită are un grad înalt de complexitate sau un volum prea mare în raport cu cunoștințele pe care el le deține, aceasta îi poate accentua sentimentul incompetenței, ceea ce face ca motivația lui pentru învățare să se diminueze. *Recunoașterea (recognition)* (cum este recunoscut

elevului pentru realizările sale) este un alt aspect important al motivației lui pentru succes. Recunoașterea autentică se focalizează pe progresul, competența și independența elevului, pe efortul lui de a ridica permanent ștacheta, pe maniera în care își asumă sarcini dificile, pe persistența și creativitatea lui.

Motivația pentru realizare/autorealizare (Achievement Motivation) – problemă specifică a motivației pentru învățare (mai ales în învățarea academică) a fost definită ca nevoia individului de a excela în activitățile întreprinse, ca dorința lui de a depune efort nu pentru o recompensă anume ci pentru excelență și succes în sine. Printre primii cercetători ai motivației pentru realizare (la începutul deceniului 6 al secolului XX, sunt menționați David McClelland, John Atkinson, Clark și Lowell (Fontana, 1995; Child, 1997; Woolfolk, 1998).

Motivația realizărilor (*Achievement Motivation*) în mediul școlar/academic are, conform lui Ausubel și Robinson, cel puțin trei componente:

- ✓ impulsul cognitiv;
- ✓ autoîntărirea/autorealizarea/autodezvoltarea;
- ✓ nevoia de afiliere. (Ausubel, Robinson, 1981, pp.417 - 419).

Prima componentă a motivației pentru realizare în mediul școlar exprimă nevoia elevului de a ști și înțelege informațiile cuprinse în sarcina de învățare, descoperirea de noi cunoștințe fiind cea care aduce satisfacție: „Prima componentă – centrată în jurul trebuinței de a cunoaște și de a înțelege, de a stăpâni în mod desăvârșit cunoștințele și de a formula și rezolva probleme – dă naștere la ceea ce vom numi impulsul cognitiv” (Ausubel, Robinson, 1981, p. 417).

A doua componentă a motivației realizărilor exprimă dorința de creștere a propriului prestigiu și a statutului persoanei/elevului: „Trebuința de bază este aceea a afirmării puternice a eului, iar randamentul școlar ridicat poate satisface această trebuință deoarece

realizările de acest fel conduc la situația socială primară sau dobândită prin muncă, ceea ce generează în conștiința elevului sentimente de acceptabilitate și de respect de sine” (Ausubel, Robinson, 1981, p.417). Autorii consideră că în special această componentă susține stabilirea unor obiective specifice în mediul academic dar că ea este asociată cu multă anxietate, cu teama de a nu ajunge în situații care să diminueze respectul de sine.

A treia componentă a motivației pentru realizare exprimă dependența persoanei/elevului de aprobarea celorlalți, succesul academic fiind doar un instrument de obținere a recunoașterii sociale în scopul satisfacerii nevoii de siguranță: „A treia componentă (...) se întemeiază pe trebuința de afiliere (...) orientează spre realizări în măsura în care ele îi asigură individului aprobarea din partea unei persoane sau grup supraordonate cu care el se identifică în sensul de dependență față de acestea și de la care, în cazul încuviințării, el dobândește o situație socială în mod indirect sau derivat” (Ausubel, Robinson, 1981, p.418).

Concepția actuală cu privire la motivația pentru realizare operează cu câteva seturi specifice de factori cognitivi care influențează motivația și performanța, printre care cel mai frecvent au fost studiați: atribuirile cauzale (*causal attribution*) și orientarea scopului (*goal orientation*) (Hamilton, Ghatala, 1994, p.340). Controlul și autocontrolul lor reprezintă pârgii ale autoreglării motivației pentru succes în învățare.

Atribuirile cauzale, prin influențele diferite pe care le au asupra stimei de sine și a expectațiilor produc paternuri diferite ale comportamentului de succes iar orientarea scopului activității influențează modul de abordare a sarcinii de învățare și persistența în îndeplinirea ei.

Dwek (1986) a legat scopul realizării de concepția individului despre competență. Dacă individul crede că aceasta se poate modifica, se poate dezvolta prin experiență, își va fixa ca scop

învățarea în sine (*learning goal orientation*). Acest tip de scop este mai eficient, în baza lui individul căutând să-și înțeleagă munca, să-și dezvolte noi abilități care să ducă la ridicarea nivelului competenței sale, să învețe temeinic în baza unor standarde autoreferențiale. Dacă individul crede că propria lui competență este incontrolabilă, stabilă, deci că nu poate fi modificată prin studiu, își va fixa scopuri exprimabile în performanță (*performance goal orientation*) ceea ce îi va focaliza energia în sensul demonstrării că este mai bun decât alții, că poate atinge standarde normative și... că poate obține succesul cu efort minim; pentru un asemenea individ este mai important să *pară competent* în ochii altora decât să-și urmărească autodezvoltarea. Cercetările lui Dwek au arătat că cele două orientări ale scopului influențează diferit atât atitudinea individului față de sarcinile de învățare cât și persistența, consecvența în îndeplinirea sarcinilor. Probabilitatea opțiunii pentru sarcini adecvate ca grad de dificultate și a unei înalte persistențe în îndeplinirea sarcinilor este mai mare în cazul orientării spre învățare decât în cazul orientării spre performanță. Orientarea spre învățare este asociată cu un mai puternic sentiment al autocontrolului (ceea ce crește nivelul motivației pentru învățare), cu predispoziția spre fixarea de scopuri realiste, tangibile și cu persistența în efortul cerut de realizarea acestor scopuri, de atingerea lor. Cei care se raportează la performanțele celorlalți (pe care nu pot controla așa cum nu pot controla felul în care propriile lor performanțe sunt apreciate de ceilalți) sunt mai predispuși la diminuarea motivației pentru învățare (Hamilton, Ghatala, 1994, pp. 349-352).

S-a constatat că motivația elevului pentru realizare fluctuează puternic în timp și în funcție de sarcinile de învățare, ultimii ani ai școlii secundare fiind cei mai critici, din acest punct de vedere (elevii se plâng adesea că ceea ce învață la școală nu este de interes imediat sau că nu are relevanță pentru ceea ce vor face ei după școală, ca cetățeni sau ca profesioniști) (Child, 1997, p. 67).

Ausubel și Anderson leagă motivația randamentului școlar de cele două tipuri de identificare ale individului, respectiv satelizarea și nonsatelizarea. Astfel, copilul – satelit „nu este interesat de randamentul școlar ca bază a poziției sale sociale sau ca etalon pentru valoarea sa personală” în timp ce copilul – nesatelit” nu are de ales decât să aspire la o situație socială dobândită prin propriile sale realizări” (Ausubel, Robinson, 1981, p.458). Aceasta determină o diferență foarte importantă între ei: „copilul nesatelit manifestă un nivel mai înalt al motivației randamentului școlar, în care predomină componenta autoafirmării, în timp ce copilul-satelit manifestă atât un nivel mai scăzut al motivației randamentului școlar, cât și unul în care componenta afiliativă tinde să predominie înainte de vârsta adolescenței” (Ausubel, Robinson, 1981, p.459).

Motivația pentru realizare susține și facilitează autoreglarea învățării (*S.R.L*) fiind la rândul ei influențată de nivelul de aspirație, de expectanțele și atribuirile cauzale, de dependența/independența de grupul de apartenență (ca factori interni) și de climatul familial și școlar care sprijină independența și atitudinea critică față de evenimente ale individului, de așteptările cu privire la rezultatele activității ale persoanelor semnificative pentru individ (ca factori externi).

Motivația pentru realizare în forma superioară a învățării care este studiul, trebuie diferențiată de *motivația centrată pe autoafirmare*, care așa cum scrie Ausubel „în pofida tendinței multor educatori de a denigra motivația bazată pe autoafirmare, faptele de cercetare arată că aceasta reprezintă un factor important în procesul de învățământ. Fără îndoială, trebuința de autoafirmare, de câștigare a unei poziții sociale și a prestigiului cu ajutorul unor realizări, cât și interiorizarea unor aspirații profesionale pe termen lung constituie semnul distinctiv al maturizării personalității în societatea noastră. (...) Drept urmare, în afară de încurajarea motivației intrinseci a învățării, din punctul de vedere al maturizării

personalității este de asemenea necesar să fie cultivată motivația axată pe autoafirmare și avansare profesională, în vederea unor rezultate optime la învățătură” (Ausubel, Robinson, 1981, p.420). Cercetările lui Ausubel au arătat, pe de o parte că și copiii din școala elementară (cei dotați) sunt mai perseverenți atunci când vizează un stimulent de prestigiu social decât atunci când lucrează în baza motivației intrinseci iar pe de altă parte că exagerarea motivației centrate pe autoafirmare poate genera aspirații nerealiste, eșecuri, diminuarea respectului de sine, anxietate și poate diminua capacitatea individului de a-și percepe limitele. Acest tip de motivație are o orientare utilitaristă care îi limitează forța de stimulare: după ce s-a obținut performanța sarcina nu mai prezintă interes.

Controlul motivației în mediul școlar și în studiu, o problemă căreia Ausubel și Robinson îi acordă o atenție deosebită, presupune o pregătire specială a elevilor pentru asumarea unor riscuri rezonabile, pentru limitarea tendinței unora (mai ales a celor cu dificultăți de învățare) de a-și asuma „riscuri extreme cu șanse de succes fie virtual asigurate fie practic imposibile” (Ausubel, Robinson, 1981, p.415)

Așa cum se poate observa, autoreglarea metamotivațională implică două componente:

- ✓ controlul motivației,
- ✓ controlul acțiunii motivate.

Primul tip de control creează starea experiențială pozitivă și intenția de învățare, al doilea tip contribuie la realizarea intenției pe care o și protejează de alte tendințe competitive de acțiune. (Boekaerts, 1995, p.198).

Autoreglarea emoțională în învățarea academică

Capacitatea de automotivare, ca și perseverența în activitatea de învățare, au fost legate de capacitatea individului de a-și controla

dispozițiile sufletești, de a-și controla reacțiile de evitare a unui subiect sau aversiunea față de anumite sarcini ca și sentimentele de frustrare și reacțiile emoționale la succesele și insuccesele specifice activității de învățare. Este posibil controlul asupra acestei dinamici atât de subtile a psihicului nostru? Literatura de specialitate răspunde că da: „Viața are multe fațete, uneori printre cele mai mari dificultăți pot să apară aspecte care sunt controlabile. Exercițiul controlului comportamental în evenimentele care ne afectează viața este o modalitate eficientă de a regla starea emoțională”. (Bandura, 1997, p.30). Omul trebuie să învețe de la începuturile existenței sale să *se descurce* cu o serie de influențe emoționale la care este expus – dragoste, indiferență, expectații, criticism, „să-și gestioneze (*manage*) și domesticească” impulsurile și reacțiile emoționale. (Leon, 1960, p.26). Yerkes-Dobson au identificat încă din 1906 o relație între activitatea emoțională și performanță în procesul de învățare.

Emoția, această „cale regală spre cogniție” (Cottraux, 2003, p.39), trebuie (și a fost!) inclusă în modelele explicative ale învățării academice, mai ales dacă se dorește ca *autodirijarea învățării* să nu devină „un concept tehnologic, mecanicist” (Siebert, 2001, p.68). Psihologia învățării a fost sensibilă la cercetările psihologiei cognitive care au evidențiat puterea activității emoționale de a produce distorsiuni în tratarea informației (inferența arbitrară, abstracția selectivă, suprageneralizarea, maximizarea și minimizarea, personalizarea) și de a aduce „la suprafață gânduri automate care trec de la memoria înconștientă, pe termen lung, la memoria conștientă, pe termen scurt” (Cottraux, 2003, p.39). Controlul acestor factori de distorsiune în tratarea informațiilor începe prin conștientizarea existenței lor, a predispozițiilor individuale spre asemenea distorsiuni și trebuie să continue cu identificarea situațiilor concrete în care acestea se produc.

Un modelul bazat pe interacțiunea dintre variabilele cognitive

și afective, considerate a influența indirect, prin procesele recompenselor, atât anvergura efortului cât și performanța în sarcina de învățare, descrie două moduri de procesare paralelă: modul magistral (*the mastery mode*) angrenat înspre învățarea deplină și modul adaptativ (*the coping mode*) angrenat înspre a păstra sentimentul de bine existențial (*well-being*) în granițe rezonabile (Boekaerts, 1995, p.198). Cel care învață urmărește, pe de o parte amplificarea propriilor cunoștințe și priceperi, iar pe de altă parte să-și mențină resursele disponibile pentru a preveni pierderea sau distorsiunile sentimentului de bine. Deficitul de priceperi sau cunoștințe care poate determina stări afective negative, în special anxietate, determină activarea resurselor adaptative, de ajustare, pentru protejarea sentimentului de siguranță și stabilitate personală. Boekaerts se referă la o serie de cercetări care evidențiază că elevii care au învățat autoreglarea propriilor emoții după anumite insuccese, sunt mai capabili să-și creeze condițiile interne favorabile învățării ulterioare. Acești elevi exprimă o înaltă încredere în propriile resurse, o anxietate redusă înaintea angajării în sarcina de învățare și o capacitate de efort mai mare după îndeplinirea sarcinii, ceea ce se reflectă în rezultate mai bune la învățatură (Boekaerts, 1995).

Unul dintre factorii din sfera afectivă, cel mai frecvent luat în considerare atunci când se analizează influența afectivității asupra procesului învățării este anxietatea. Autocontrolul anxietății este și una dintre resursele importante ale autoreglării învățării prin autoreglarea afectivă. Se recunoaște că la nivel biologic elementar, „anxietatea normală” este un semnal care ne alertează, cu mult înaintea apariției pericolului asupra eventualității apariției lui. Specialiștii în psihologia învățării au sesizat că anxietatea în școală rezultă dintr-o amenințare, actuală sau anticipată a respectului de sine și că atâta timp cât rămâne în limitele normalității (nu devine nevrotică - „anxietate patologică”) „ea reprezintă o sursă potențială

de motivație, în sensul energizării procesului de învățare în școală” (Ausubel, Robinson, 1981, p. 463).

Ausubel inventariază o serie de cercetări (cele ale lui Tomkins și Zander din anii '43 - '44; cercetările proprii din anii '53 și cele ale lui Russell și Sarason din anii '65) care permit „constatarea că atât anxietatea normală cât și cea nevrotică, facilitează învățarea mecanică și tipurile mai puțin dificile de învățare *receptivă conștientă*, având însă o influență inhibitoare asupra învățării temelor complexe, mai dependente de priceperea de a improviza decât de perseverență” (Ausubel, Robinson, 1981, pp.466 - 467). Mai recent, s-a constatat că „studiul relațiilor dintre angoasă și performanță ne arată că „puțină angoasă” crește nivelul performanței (...) Activarea emoțională care însoțește anxietatea antrenează o diminuare a atenției, care se fixează selectiv asupra câtorva stimuli, în defavoarea unei percepții globale a mediului înconjurător. Această limitare are valoare adaptativă, deoarece atenția maximală astfel reținută permite finisarea și creșterea eficienței acțiunii.” (Cottraux, 2003, pp.73 - 74). Autocontrolul anxietății vizează însă menținerea ei la acest prag minimal cu valoare adaptativă, depășirea lui având efecte dezorganizatoare asupra activității umane în general și asupra activității de învățare în particular.

Un alt aspect al sferei afective care influențează învățarea în mediul academic este adaptarea la stres sau *coping strategy*. Copingul (*coping*) definit ca „o componentă extrem de importantă a ajustării (*adjustment*)/reglării (...) este procesul de gestionare a circumstanțelor suprasolicitante, de consum (investire) de efort pentru rezolvarea problemelor personale și interpersonale, este procesul prin care se urmărește dominarea, minimizarea sau tolerarea stresului și conflictelor.” (Simons, Kalichman, Santrok, 1994, p.114). Un element important al copingului este ceea ce analizează Richard Lazarus (1981, 1993) prin conceptul de evaluare cognitivă prin care înțelege interpretarea evenimentelor (ca nocive,

amenințătoare sau provocatoare) și determinarea existenței resurselor de a face față acestor evenimente. Autorul consideră că evenimentele sunt evaluate în 2 faze: 1. evaluarea primară – când individul apreciază dacă evenimentul cu care se confruntă implică ceva rău, dacă răul s-a produs deja sau dacă doar se prefigurează un pericol; 2. evaluarea secundară care constă în evaluarea propriilor resurse și în determinarea modului în care acestea pot fi utilizate pentru a face față evenimentului stresant. (Lazarus, apud Simons, Kalichman, Santrok, 1994, p.114)

Una dintre modalitățile de coping, descrise de Lazarus, *copingul centrat pe emoție* exemplifică un mod de răspuns la nivel emoțional, în situațiile uneori stresante din mediul academic. În cazul unui curs care produce teamă, *copingul centrat pe emoție* se exprimă în comportamente ca nefrecventarea cursului (absenteism), negarea faptului că respectivul curs ridică vreo problemă, ridiculizarea temelor cursului sau a profesorului în fața prietenilor sau colegilor, așteptarea unui ajutor divin, miraculos.

Ca modalități de control, mai ales asupra trăirilor neplăcute, se recurge frecvent la revalorizarea realității neplăcute și la refugiul în activități evazioniste, dar acestea nu sunt singurele accesibile, observă A. Bandura deoarece „S-a dovedit experimental că oamenii care cred că se pot descurca cu eventualii stresori, că au competențele de coping adecvate aspectelor potențial aversive ale mediului, sunt mai puțin perturbați de aceștia, mai puțin afectați de stres și de depresia asociată aprecierii unei situații drept amenințătoare. (Bandura, 2000, p.367).

Și în activitatea de învățare se pot identifica două categorii de stres, un stres *bun* (interesul crescut și participarea afectivă la un eveniment cum ar fi o competiție în care se dorește câștigul) și unul *rău* (situațiile care produc durere sau îngrijorare de genul neluării unui test sau o ruptură afectivă). Pentru a face față stresului este necesară recunoașterea lui.

A. Bandura demonstrează că, și în autoreglarea stărilor afective, mecanismul autoeficacității joacă un rol central. Autorul distinge trei căi principale prin care încrederea (*efficacy beliefs*) afectează natura și intensitatea experienței emoționale: prin controlul gândirii, prin controlul asupra acțiunii și prin controlul direct asupra afectivității. În reglarea stărilor afective prin încrederea în sine (*Efficacy beliefs*) *modul orientat pe gândire* implică influențarea atenției și interpretarea evenimentelor vieții ca pozitive sau perturbatoare. Modul orientat spre acțiune al influenței încrederii în eficacitatea personală transformă factorii de mediu care produc perturbări ale emoțiilor. Modul orientat spre afecte presupune ameliorarea stărilor emoționale aversive atunci când acestea s-au produs. (Bandura, 1997)

Studiile de specialitate au identificat o serie de particularități ale *automanagementului motivației și emoțiilor în învățare*, particularități care pot fi privite ca sugestii (recomandări) pentru cel care învață independent, în deplină autonomie și deplină responsabilitate. Astfel:

♦ *Controlul motivației* se realizează prin și se exprimă în: abilitate în stabilirea scopurilor, ceea ce implică:

- ✓ autocunoaștere,
- ✓ cunoașterea sarcinii,
- ✓ visul cu ochii deschiși (*daydreaming*),
- ✓ vizualizarea unor scenarii în care se prefigurează mai multe scopuri posibile;
- claritate și pregnanță în formularea scopurilor;
- claritatea și pregnanța valorilor personale și a propriilor interese;
- formularea unor scopuri personale și relevante, realiste, structurate, orientate, coerente, bine articulate, specifice și proximale, cu suportul extern necesar pentru atingerea lor bine precizat (Bandura, 2000).

- realizarea (atingerea) scopurilor în pași bine precizați, în următoarea ordine:

1. visul cu ochii deschiși, imaginarea, vizualizarea unor scenarii în care scopurile primesc contur precis;

2. transformarea „visului” în cuvinte într-un discurs cu valoare de scop; alcătuirea unei liste cu scopurile personale;

3. analizarea și utilizarea resurselor necesare atingerii scopului – alcătuirea unor liste cu resursele necesare atingerii lor;

4. alcătuirea unui plan de acțiune pentru atingerea fiecărui scop, cu etape și cu termene fixate pentru fiecare etapă;

5. înregistrarea într-un jurnal a progresului în realizarea scopului;

6. comunicarea și analiza împreună cu persoanele apropiate sau cu specialiști, a succeselor și dificultăților survenite în atingerea scopului (Glenn-Cowan, 1995, p. 8 – 17);

- conștientizarea propriilor credințe cu privire la cauzele care susțin reușita sau determină eșecul în învățare.
- construirea unor atribuiri cauzale corecte ceea ce presupune:
- ✓ implicarea în sarcini de nivel de dificultate și noutate optim pentru propriile abilități și aspirații (nici sub, nici deasupra acestora);
- ✓ identificarea și utilizarea oportunităților de a face alegeri în ce privește sarcinile de învățare în funcție de propriile interese (Hamilton, Ghatala, 1994).
- conștientizarea propriilor expectații cu privire la rezultatele activității de învățare;
- construirea unor așteptări pozitive cu privire la rezultatele învățării (dacă mă aștept să-mi ating scopul am multe șanse de succes decât dacă nu am încredere în posibilitățile de a-l atinge);
- gradarea sarcinilor astfel ca etapa de început a realizării scopului să implice pași mici (Bandura, 2000);

- menținerea motivației pe tot parcursul activității de învățare care se poate obține prin:

- ✓ identificarea propriilor surse ale motivației (internă sau externă);
- ✓ analiza scopurile stabilite împreună cu diverse persoane semnificative (prietenii, părinți, profesori);
- ✓ depășirea dificultăților în atingerea scopurilor prin adoptarea unui model existențial și profesional care a depășit obstacolele (un profesor, un erou mediatizat etc.);
- ✓ reținerea micilor succese zilnice în progresul în atingerea scopului;
- ✓ explicarea insucceselor în activitățile derulate pentru atingerea scopului;
- ✓ întreținerea unei imagini de sine realiste dar pozitive;
- ✓ menținerea stimei de sine;
- ✓ gândirea pozitivă despre sine;
- ✓ concentrarea pe punctele forte ale propriei personalități, nu pe cele slabe;
- ✓ conștientizarea, identificarea punctelor slabe ale funcționării personale;
- ✓ aplicarea de măsuri concrete pentru contracararea punctelor slabe;
- ✓ punerea în balanță a punctelor forte și a celor slabe și „înclinarea” balanței înspre cele forte;
- ✓ atribuirea succeselor și eșecurilor în activitățile întreprinse, în mod realist, acelor cauze care pot fi controlate, (Woolfolk, 1998);
- ✓ autorecompensarea pentru obținerea rezultatelor dorite, pentru atingerea scopurilor stabilite. (Bandura, 1997).
- ◆ *Controlul emoțional* se exprimă în (și se realizează prin):
- evitarea sancțiunilor care creează emoții puternice;

- conștientizarea strategiilor de protecție adoptate pentru concepțiile anterioare noii situații de învățare;
- evitarea ignorării, compartimentalizării și a tendinței spre schimbarea minimă în raport cu sarcina de învățare percepută ca dificilă;
- cultivarea unei atitudini pozitive față de învățare;
- diminuarea intensității trăirii conflictuale a situațiilor de învățare;
- contracararea sentimentului insecurității, a îngrijorărilor, a temerilor de pedepse (ridicol sau stigmatizare);
- conștientizarea raportului dintre dorința de a învăța o temă pentru că tema este necesară și dezirabilă și trăirea unor emoții ca anxietatea, teama, vinovăția, frustrarea relativ la tema respectivă;
- raportarea obiectului învățării la istoria personală, (Hamilton, Ghatala, 1994; Woolfolk, 1998).
- recunoașterea stresului:
- ✓ diferențierea stresului *bun* de cel *rău*;
- ✓ receptivitate la semnele care indică stresul: nevoia de a înjura sau a scrâșni din dinți; frecatul mâinilor, strânsul pumnilor, transpirații, dureri de cap, tulburări de concentrare, respirație rapidă și superficială (Glenn-Cowan, 1995).
- modificarea gândurilor automate mai ales în cazul interpretărilor și anticipărilor catastrofice:
- ✓ analizarea argumentelor *pro* și *contra* respectivelor gânduri;
- ✓ analizarea altor interpretări ale situației (ce ar crede altcineva despre asemnarea situației);
- ✓ configurarea unor modalități de a face față în cazul în care lucrul cel mai rău care se poate întâmpla nu poate fi evitat (expunerea imaginară sau la situații reale controlate). (Cottraux, 2003).

3.1.4. Managementul mediului și comunicării interpersonale - componentă a autoreglării învățării

Managementul și controlul mediului sunt considerate componente ale autoreglării învățării, prin acestea desemnându-se controlul timpului, al efortului personal și al relațiilor cu ceilalți (profesori, colegi, sistemele și organismele de suport economic, social, profesional, moral etc.) (Pintrich 2000, p.403)

Autonomia în învățare este asociată și cu adaptarea la sistemul în care are loc aceasta, fapt care implică:

- ✓ dezvoltarea unui sistem personal de identificare a oamenilor și instituțiilor care pot oferi sprijin,
- ✓ abilități de a negocia cu organizațiile și instituțiile acestuia, de a reuși în relațiile cu sistemul administrativ din mediul academic,
- ✓ abilități de căutare a ajutorului necesar pentru atingerea anumitor scopuri, pentru îndeplinirea anumitor sarcini.

Capacitatea de control a influențelor exercitate de substructurile mediului social asupra individului și de autocontrol în rețeaua relațiilor interpersonale în care este implicat individul, este, poate cel mai puternic legată de autonomia personală. La întrebarea „Cum se ajunge la autonomia propriu-zisă”, Piaget răspunde: „O vedem anunțându-se când el (copilul) descoperă că veracitatea este necesară pentru raporturile de simpatie și de respect mutual. Reciprocitatea pare a fi în acest sens un factor de autonomie. Într-adevăr, autonomia morală apare atunci când conștiința consideră drept necesar un ideal independent de orice presiune exterioară. Or, fără raporturi cu alții, nu există necesitatea morală: individul ca atare, cunoaște doar anomia, și nu autonomia. Invers, orice raport cu altul, în care intervine respectul unilateral, conduce la eteronomie. Autonomia apare astfel, numai împreună cu reciprocitatea, când respectul mutual este destul de puternic ca

individul să resimtă în forul său interior nevoia de a-i trata pe alții așa cum ar vrea să fie el tratat” (Piaget, 1980, p.127)

Dacă, așa cum s-a observat „Antrenarea autodirijării a arătat că autoeficacitatea se construiește în baza autoexpresivității în cadrul comunicării interpersonale eficiente.” (Bandura, 1997, p.224), *expresivitatea, comunicarea* și alte aspecte ale *relațiilor sociale* au un rol important în dezvoltarea și afirmarea autonomiei în învățare și studiu.

Ca toate grupurile sociale, și cele din mediul școlar (academic) „oferă mereu noi situații de învățare și așteaptă noi răspunsuri de la individ; toată viața, individul potrivindu-și (*fitting*) constant, comportamentul la așteptările sociale” (Havighurst, Neugarten, 1967, p.126). Grupurile sociale satisfac nevoi multiple (inclusiv cea de stimă și respect de sine) și conferă individului identitate. Presiunea exercitată de grup asupra individului spre conformism, spre acceptarea rolurilor și normelor grupului sau rezistența la influența socială, cunoașterea și controlul stereotipurilor și prejudecăților grupului, sunt aspecte curente ale vieții individului în mediul universitar.

În cadrul oricărei relații este foarte importantă știința de *a cere, a da, a primi, a refuza*. Cel care nu știe *să ceară, să dea, să primească* și *să refuze* (totul, de la obiecte la sentimente, de la acțiuni la opinii și atitudini) este extrem de vulnerabil în rețeaua de relații interpersonale în care este implicat în mediul social. El comunică deficitar, ambiguu, confuz, cu risc de insatisfacții atât pentru el cât și pentru anturaj. Studiile din câmpul cercetării patologiei psihice și cele care vin din zona asistenței psihologice profesionale în situații problematice arată că există „structuri de comunicare inadecvate sau tulburări relaționale și de interacțiune (Ficeac, 1996, p.60) bazate pe neînțelegeri, rezistențe, descurajări, atitudini esențialmente reactive în schimburile cotidiene, produse de „frustrări, ofense, ranchiuni și resentimente, care nu așteaptă decât

o mică scânteie pentru a se reaprinde (Brinster, 1999, p.150). Poate mai ales în societățile în care „impulsul spre competență și situație socială dobândită prin efort propriu a cedat întrucâtva terenul impulsului afiliativ, reprezentativ pentru structura de caracter a „omului organizațional”. În cazul acesta cordialitatea, ținuta socială, capacitatea de „a face progrese”, de „a merge la sigur”, de a vorbi în mod echivoc, de a se conforma și de „a nu înnota împotriva curentului”, au tins să disloce oarecum inițiativa, competența, individualismul și sinceritatea, ca valori dominante ale societății.” (Ausubel, Robinson, 1981, p.419)

În toate mediile instructiv-formative relațiile interpersonale sunt influențate atât de autoaprecierea subiectului (care îi conferă siguranță, încredere în sine, stimă de sine și inițiativă dacă este pozitivă sau produce inhibiție dacă este negativă) cât și de motivele sociale pozitive (nevoia de afiliere și nevoia de intimitate ale individului) sau negative (anxietatea socială și teama de eșec social) dar și de ceea ce Ausubel și Robinson numesc „impulsul afirmării puternice a eului” ca și componentă dominantă a activității școlare în adolescență și în viața de mai târziu (...). (Ausubel, Robinson, 1981, p. 419).

Anxietatea socială ca factor care poate condiționa puternic reușita în învățare și studiu este efectul atât al unor factori personali (mai ales cognitivi ca înțelegerea și interpretarea situațiilor sociale, dar și motivaționali cum sunt credințele și valorile individuale, atribuirile, expectanțele, autocontrolul) cât și al unor factori externi cum sunt credințele și valorile grupului, reprezentările sociale, bogăția și varietatea experiențelor individuale permise de mediul social. Citând cercetările unor autori ca Zombardo, 1977; Leary, 1983; Jones și Carpenter, 1986, G.Dumitriu precizează: „Pentru persoanele cu anxietate socială este dificil să interacționeze cu ceilalți, să propună o temă de discuție în grup, să poarte o conversație în timpul orelor de curs sau în pauze (...)

Comportamentele lor de respingere a celorlalți, nereceptivitate și pasivitate în cadrul interacțiunilor sociale se întăresc unele pe altele, creând astfel cascada anxietății care se autoalimentează și se autoperpetuează, situându-l pe individ într-o situație din care persoana nu mai poate ieși” (Dumitriu, 1998, pp.44-45).

Numeroase studii teoretice și cercetări experimentale arată că mediul social care facilitează libertatea de manifestare și expresie, spontaneitatea individuală, obținerea succesului și a recunoașterii, favorizează instalarea controlului comportamental în situații anxiogene. Indivizii care trăiesc în medii sociale deschise, flexibile, sunt mai capabili de înțelegere și acceptare a diferențelor individuale dar și de schimbare a atitudinilor și comportamentelor proprii în sensul armonizării cu atitudinile și comportamentele celor din jur, își dezvoltă acea „aptitudine de a-și exprima sentimentele și de a-i ajuta pe interlocutori să facă la fel” (Brinster, 1999, p.148).

Pentru automatizarea managementului relațiilor sociale și al comunicării în contexte instructiv-formative (și numai) sunt necesare:

- știința și arta de a fi în același timp gânditor activ și actor social;
- clarificarea și stabilizarea sentimentului propriei identități;
- utilizarea oportunităților de interacțiune și colaborare cu ceilalți;
- cunoașterea și respectarea normelor, comportamentelor, convingerilor limbajului și atitudinilor comunității;
- utilizarea și cultivarea abilităților de negociere cu organizațiile, cu instituțiile din sistemul administrativ din mediul academic;
- însușirea tehnicilor eficiente de rezolvare a conflictelor;
- cultivarea disponibilității și abilității pentru negociere;
- limitarea pasiunii și agresivității de comunicare;
- cultivarea activității, ceea ce implică:
- ✓ identificarea și exprimarea corectă a propriilor nevoi,

✓ recurgerea la modalități pozitive, nonagresive pentru atingerea scopurilor personale,

✓ respectarea drepturilor și sentimentelor celorlalți,

✓ asumarea de responsabilități și evitarea culpabilizării (to claim not to blame) Glenn-Cowan, 1995, p.52)

A construirea relații interpersonale bazate pe cunoaștere de sine, stima de sine și acceptarea celuiilalt, a participa la experiența comună a colectivității – sunt competențe care se obțin prin educație și instrucție, dar și prin autoeducație, pe baza maturizării personale, pe baza progresului în dezvoltarea identității și autonomiei personale.

3.2. Strategiile și stilul de învățare – resurse ale autonomiei și autodirijării în învățare

3.2.1. Conceptul de strategie de învățare – dificultățile unei operaționalizări

În general, strategiile sunt definite ca „activități prin care subiectul își alege, își organizează și administrează acțiunile în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop.” (J.-J. Ducret în Doron, Parot, 1999, p.749). Așa cum se menționează în cunoscutul dicționar de psihologie citat, strategiile s-au impus ca obiect de studiu al psihologiei americane în anii 1950 ca reacție la behaviorism, ca un alt mod de a aborda conduitele intelectuale.

Literatura de specialitate cuprinde frecvente referiri la strategiile învățării, dar sub această etichetă sunt incluse o multitudine de aspecte ale activității de învățare, eterogenitatea (uneori eclecticismul) abordărilor fiind urmarea firească a diversității perspectivelor din care a fost analizată chiar învățarea. Deși în definirea conceptului de *strategie de învățare*, se menționează în mod expres activitatea de învățare, în predarea

conținutului acestui concept opiniile cercetătorilor și teoreticienilor sunt foarte diferite.

Astfel, strategiile învățării au fost descrise de D. Dansereau ca tehnici sau procese asociate cu achiziția, manipularea și utilizarea unui material academic sau tehnic. Schmeck a definit strategiile ca paternuri ale activităților de procesare a informației pe care individul le aplică atunci când se confruntă cu o situație de învățare iar S. Derry le-a definit ca planuri generale de abordare a sarcinilor de învățare. (apud Leino, 1989).

Ca urmare a asimilării (uneori identificării) *învățării în școală* cu inteligența, cunoașterea, gândirea sau rezolvarea de probleme, strategiile învățării școlare (academice) sunt descrise fie ca strategii cognitive, fie ca strategii ale gândirii (strategii de conceptualizare, înțelegere, de rezolvare de probleme), fie ca strategii mnemonice (de recunoaștere păstrare, reactualizare a cunoștințelor). Precizarea rolului altor mecanisme psihice (motivația, atenția etc.), a controlului și reglării în învățare, a condus la descrierea strategiilor de învățare ca strategii de control și autoreglare, de adaptare sau de studiu. Mai mult, strategiile de învățare au fost raportate la fapte de natură psihică, cu al căror conținut, conținutul lor se află în fine și complexe conexiuni cum ar fi deprinderile intelectuale și deprinderile de studiu, stilul cognitiv și stilul de învățare.

Clarificările conceptuale în ce privește strategiile de învățare, produse în timp, prin cercetări din ce în ce mai aplicate, transpar mai ales din diversele tentative de clasificare a lor după diverse criterii. O serie de taxonomii afirmate ca taxonomii ale strategiilor de învățare, se dovedesc, la o analiză mai atentă, taxonomii ale strategiilor cognitive, metacognitive, de studiu sau de adaptare. Fapt explicabil, prin deosebita complexitate a activității de învățare, dar cu efecte negative asupra managementului și automanagementului învățării. În ideea că o eficiență gestionare (și autogestionare) a resurselor învățării complexe necesită o reprezentare

clară a realității psihice desemnate de conceptul de strategie de învățare, considerăm util efortul de accentuare a preciziei conceptual-lingvistice a acestui concept.

Strategii de învățare sau strategii cognitive?

Strategia cognitivă, deși definită ca „activitate mentală conștientă care poate fi deliberat folosită pentru a atinge un țel cognitiv” (Hamilton, Ghatala, 1994, p.116), este frecvent raportată (justificat) la activitatea de învățare dar apreciem că ea poate fi interpretată ca strategie de învățare doar atunci când prin învățare se înțelege componenta ei cognitivă.

Pe măsură ce intelectul uman intră în posesia unor achiziții (compunerea, reversibilitatea, asociativitatea, identitatea generală și specială, grupările logice de clasare, seriare, ordonare și relaționare etc.) acestea sunt integrate în activități mintale din ce în ce mai complexe. Mai ales psihologia cognitivă a accentuat faptul că la toate nivelurile experienței individului se construiesc și activează „planuri” de acțiune menite să asigure succesul acțiunilor întreprinse: copilul foarte mic, atunci când vrea ceva, își mișcă mâinile și picioarele („emite” ipoteza că mama va reacționa în consecință). Evaluarea pozitivă a experienței anticipate îl face să zâmbească. Dacă experiența anticipată nu se realizează, copilul emite o altă ipoteză: mama a plecat și începe să plângă (răspuns evaluativ). Dacă mama apare, plânsul poate fi „apreciat” care o „strategie” care a adus-o înapoi...astfel, „cunoașterea” copilului s-a îmbogățit nu cu un reflex condiționat ci cu „pilonul cognitiv” al unei „strategii” care apoi va putea fi activată, voluntar, cu scop.

R. Gagné face referire la *strategiile cognitive* ca la una din cele cinci principale „clase ale rezultatelor învățării în cadrul programelor instructionale” (Gagné, 1975, p.3), și definește strategia cognitivă ca „deprindere organizată intern care selectează și dirijează procesele interne implicate în definirea și rezolvarea

problemelor noi (...) strategiile cognitive au ca obiect procesele de gândire ale elevului" (Gagné, 1975, pp.59-60).

J.W. Rigney precizează că "Strategie cognitivă va fi folosit pentru a desemna operațiile și procedurile pe care elevul le folosește pentru a achiziționa, reține și regăsi diferite tipuri de cunoștințe și performanțe. Aceste operații și proceduri pot consta în procesarea cognitivă a informației, cum este imageria mentală (*mental imagery*) sau pot fi controlate cognitiv ca în răsfoirea unei cărți pentru a identifica punctele esențiale" (Rigney, în: O'Neil, 1978, p.165). Autorul distinge între:

- strategii independente (*detached*),
- strategii corelate (*embedded*).

Primele sunt descrise ca fiind independente de esența temei (utilizarea imageriei mentale sau analogia), celelalte nu, cel puțin nu în mod explicit.

Mulți autori dau ca exemple de strategii cognitive, strategii aplicate în mod curent în învățarea în școală (în mediu academic):

- strategii de înțelegere a textului,
- strategii de rezolvare de probleme,
- strategii de reamintire în care sunt incluse:
 - ✓ strategiile repetiției (subvocalizarea, repetiția de întreținere (*maintenance*))
 - ✓ strategia elaborării (legarea materialului nou de o informație existentă deja), ca „instante specifice ale elaborării” fiind numite mnemoschemele.
 - ✓ strategia organizării (divizarea materialului în subseturi, marcarea relațiilor dintre subseturi – prin conturare, schițare, realizarea unei hărți, realizarea planului, organizarea spațială a ideilor (Hamilton și Ghatala, 1994, p.114).

A.Woolfolk raportează strategiile cognitive la tipul de sarcină în care se activează și menționează:

- abilități care sunt utilizate fără control conștient și care sunt numite abilități bazale automatizate (schimbarea vitezei la mașină);
- abilități care cer control conștient, numite și strategii specifice domeniului (atenția la traficul străzii în timp ce este condusă mașina).

Strategiile specifice unui domeniu (*Domain-Specific Strategies*) sunt definite ca „priceperi aplicate conștient pentru a atinge anumite ținte într-o problemă particulară. Se folosesc în sarcini în care condițiile se schimbă constant și este nevoie de o decizie pentru a aplica o deprindere automatizată” (Woolfolk, 1998, p.271).

Dar, aceeași autoare, într-o ediție mai veche a tratatului său de psihologie educațională, utilizează termenul de „strategii cognitive” pentru:

- dezvoltarea propriei perspective asupra sarcinii și temei (crearea, explorarea sau clarificarea propriilor credințe, argumente sau teorii cu privire la temă);
- analiza și clarificarea semnificațiilor cuvintelor sau frazelor;
- evaluarea credibilității surselor de informație;
- generarea și evaluarea soluțiilor;
- realizarea de conexiuni interdisciplinare;
- compararea, evaluarea și interpretarea perspectivelor;
- lectura și ascultarea critică;
- recunoașterea contradicțiilor, explorarea implicațiilor și consecințelor (Woolfolk, 1995).

Alți autori clasifică strategiile cognitive după funcțiile lor și diferențiază:

- strategiile de formare de ipoteze (simplificarea prin supra-generalizare, transferul);
- inferența (analiza datelor, folosirea contextului, a non-verbalului);

- strategiile de verificare a ipotezelor (receptive, productive, metalingvistice și interacționale) (Rod Ellis apud Narcy, 1990, p.116).

Tot sub eticheta de strategii cognitive sunt delimitate:

- strategiile inconștiente de tratare a informațiilor;
- tehnicile conștiente de tratare a informațiilor.

Printre tehnicile conștiente de tratare a informațiilor sunt enumerate: repetiția (căutarea preciziei, legarea sensului de gestul corespunzător); asocierea (organizarea datelor după atribute comune); deducția (aplicarea voluntară a regulilor cunoscute pentru a înțelege sau produce recombinarea elementelor cunoscute în forme noi); formarea de imagini mentale vizuale; stabilirea de cuvinte cheie (memorizarea cuvintelor prin asociere cu alte cuvinte sau cu imagini pe care acestea le suscită); contextualizarea (amplasarea cuvântului într-un context coerent); elaborarea (legarea datelor noi de alte concepte existente în memorie); transferul (folosirea cunoștințelor anterioare pentru abordarea unei sarcini noi); inferența (folosirea datelor disponibile pentru a desprinde sensul sau a prevedea rezultatul). (Chamot apud Narcy, 1990, p.115)

O mai accentuată precizie conceptual lingvistică în legătură cu accepțiunile termenilor de strategie *cognitivă* și strategie de *învățare* întâlnim la Weinstein (1978) și la Pintrich (2000). Astfel, C.E. Weinstein vorbește despre *strategii cognitive și de învățare* și arată că deținerea lor, face ca elevul să devină un individ activ, autodeterminat, care procesează complex informația. (Weinstein, în: O'Neil, 1978, p.53). Pintrich utilizează termenul de strategii cognitive ale învățării (*cognitive learning strategies*) în care include strategiile repetiției, elaborarea, organizarea.

Mai aproape de ceea ce considerăm că ar trebui definit prin strategie cognitivă (în așa fel încât să nu favorizeze identificarea ei cu strategia de învățare academică) sunt inventarele de strategii cognitive care nu trimit neapărat la sarcini de învățare academică.

Literatura de specialitate cuprinde o serie de inventare de strategii ale activității cognitive:

- strategii de receptare (percepție),
- strategii conceptualizare,
- strategii rezolvare de probleme,
- strategii de înțelegere,
- strategii decizionale,
- strategii de memorare – stocare – reactualizare.

Enumerarea lor servește unei mai fine diferențieri a noțiunii de strategie cognitivă de noțiunea de strategie de învățare, în ideea că strategiile învățării, cuprind (așa cum învățarea integrează respectivele activități), tehnici care sunt incluse în strategiile activităților cognitive.

➤ *Strategii de explorare a câmpului perceptiv*

Recepția informațiilor din mediu, ca primă secvență a cunoașterii se realizează prin mecanismele sensibilității și percepției. Detectarea și imediat discriminarea și identificarea semnalelor sunt condiții prime ale răspunsului adaptativ al individului la mediu. Așa cum au evidențiat cercetările, „În sarcinile de identificare obiectuală, eficiența depinde de „strategia” explorării și investigării. Pentru a facilita identificarea, mecanismele explorative trebuie să funcționeze după criteriile relevanței (...) Cu alte cuvinte, operația de explorare trebuie să asigure împărțirea câmpului stimulator într-o serie de zone sau puncte, cărora să le atribuie „prețuri de cost” sau valori informaționale diferite; astfel unele vor fi puncte „nodale” sau critice și vor poseda cantitatea de informație cea mai mare, iar altele puncte secundare, auxiliare și vor purta o cantitate de informație mai mică” (Golu, M., 1971, pp.163-164). Cercetările de psihologia percepției au evidențiat diferite tipuri de explorare vizuală la care se recurge în identificarea semnalelor (mai ales a stimulilor vizuali și mai ales a formelor):

- scanări (baleiaj al câmpului) pe verticală, pe orizontală, în spirală, radiar-circulară, de urmărire;

- scanări (baleiaj al câmpului) pe coordonate cu desfășurare topologică (fixare a punctelor de întrerupere și a ramificațiilor (Golu, M., 1971, p. 164).

M. Zlate menționează studiile lui Piaget și pe cele ale lui Vurpillot care evidențiază existența unor strategii sau programe de explorare a câmpului perceptiv. Astfel, Piaget diferențiază între:

- explorări simple (prin care se pun în legătură elemente independente spațio-temporal),
- explorări polarizate (cu centrarea pe un element semnificativ al stimulului).

Vurpillot distinge între:

- Strategii neadaptate sarcinii (explorare pe verticală și pe orizontală) specifice copiilor mici;
- Strategii adaptate sarcinii, optimale, specifice copiilor mai mari (apud Zlate, 1999, pp.133 - 134).

Strategiile perceptive sau de explorare a câmpului perceptiv, prin faptul că asigură receptarea optimă a semnalelor și informațiilor din mediu (informații care apoi vor fi procesate aprofundat) pot contribui la optimizarea învățării atât în sens larg cât și în sensul ei mai specific de învățare școlară sau academică. Mai ales școlarul mic (oare nu și studentul fără o experiență bogată de învățarea academică?) nu utilizează întotdeauna strategii eficiente de explorare a câmpului perceptiv. Un studiu personal realizat în scopul identificării unor relații între modelele de instruire și formarea strategiilor învățării a confirmat o asumție întâlnită în literatura de specialitate cu privire la specificul percepției elevilor mici: elevii cu dezvoltare normală și elevii hipoacuzici, din clasele a II-a și a III-a ca și elevii debili mintal până în clasa a V-a, inclusiv (subiecții investigați) baleiază câmpul perceptiv (condiție implicată de rezolvarea unor sarcini de asociere a unor obiecte de diferite mărimi) haotic, fără nici o regulă, cu frecvente și neeconomice focalizări pe centrul foii-test, în timp ce elevii din școala obișnuită

și elevii hipoacuzici din clasele a IV-a și a V-a, baleiază câmpul perceptiv urmând o regulă evidentă (de la stânga la dreapta și de sus în jos).

Instruirea sau autoinstruirea în utilizarea strategiilor de explorare voluntară a câmpului perceptiv, pot reprezenta pași de început în formarea deprinderilor și competențelor de a învăța eficient.

➤ Strategii de formare a conceptelor (de conceptualizare).

Informațiile culese din mediu „nu se încorporează ca atare în structura internă a gândirii, ci filtrate și prelucrate succesiv, la diferite niveluri de generalitate, abstracțiune și esențialitate” (M. Golu, 2002, p.332) fiind condensate în noțiuni sau concepte care au valoare cognitivă și adaptativă mult mai mare decât imaginile mentale primare (senzațiile și percepțiile). Activitatea gândirii prin care se obțin aceste concepte, conceptualizarea, evidențiază și ea o serie de strategii.

Bruner a identificat și demonstrat experimental că în formarea și extinderea conceptelor se utilizează anumite tactici și strategii pentru discriminări de atribute ale obiectelor care urmează a fi incluse în clasa desemnată de concept. Acestea sunt strategiile care controlează *activitatea gândirii* numită conceptualizare.

Bruner a identificat ca *strategii de formare a conceptelor* (care se pot regăsi și în activitatea de învățare academică a noțiunilor):

- strategia explorării simultane (explorarea simultană a tuturor atributelor obiectelor dintr-o clasă, în vederea respingerii unora și reținerii celor definatorii sau prototipale pentru clasa respectivă de obiecte);
- strategia explorării succesive (explorarea secvențială a atributelor obiectelor în vederea reținerii celor care justifică încadrarea acestora în clasa de obiecte reprezentate de concept);

- strategia centrării moderate (reținerea succesivă a atributelor obiectului în raport cu anumite ipoteze cu privire la încadrarea lui în clasa denumită de concept);
- strategia centrală și riscantă (confruntarea obiectului cu clasa de obiecte în care se integrează în baza unui singur atribut al său, luat drept centru) (Zlate, 1999, p. 305).

Atkinson și colaboratorii săi, au studiat ca strategii de formare a conceptelor naturale:

- strategia exemplară (conceptualizarea prin raportarea obiectului la un exemplu considerat tipic pentru categoria obiectelor respective);
- strategia testării ipotezelor (conceptualizarea prin raportarea obiectului la clasa de obiecte în care este încorporat în baza unor ipoteze cu privire la attributele lui definitorii) (Atkinson, 2002).

D'Hainaut definește prin *conceptualizare*, în învățarea în școală, o operație cognitivă în care obiectul conceptualizării este un constituent al unei clase (unul dintre elementele sale, *numele său, criteriul său de definire*) iar *produsul* este *clasa* (reprezentată prin unul sau mai multe dintre elementele sale, prin numele clasei sau prin criteriul care o definește). Conceptualizarea se realizează prin operatori ca *structura de attribute ale clasei, definiția sau algoritmul de identificare*. Autorul menționează două modalități de conceptualizare.

- conceptualizarea *sintetică* sau *extensivă* (gruparea în același ansamblu și sub aceeași denumire a obiectelor diferite, aparținând aceleiași clase).
- conceptualizarea *analitică* sau *comprehensivă* (decuparea dintr-o clasă mai largă a unui sub-ansamblu, plecând de la un criteriu de definire sau de la un algoritm de identificare). (D'Hainaut, 1981, p.161).

Învățarea complexă are ca obiectiv specific formarea conceptelor științifice, conținuturi și rezultate ale cunoașterii care, „sunt

rezultatul elaborării speciale, în procesul învățării organizate, prin asimilarea datelor semnificative obiectiv verificate ale științei. Ele conțin însușiri selectate pe baza aplicării riguroase a criteriilor de esențialitate și generalitate, recunoscute ca atare la momentul dat al dezvoltării cunoașterii” (M. Golu, 2004, p. 333). Se descriu ca *forme (direcții) modale de procesare/integrare a informației la nivelul gândirii*:

- forma de procesare inductivă (investirea clasei de obiecte în care este inclus noul obiect, cu attributele acestuia);
- forma de procesare deductivă (investirea unui obiect cu attributele clasei de obiecte din care face parte);
- forma de procesare analogică (investirea unui obiect cu un anumit atribut pe care îl are un alt obiect, pe considerentul că cele două obiecte au mai multe alte attribute comune). (M. Golu, 2004).

Conștientizarea specificului conceptualizării, la diferite niveluri de dezvoltare a individului și la diferite niveluri de organizare a experienței lui școlare/academice, este importantă pentru eficientizarea (auto)administrării resurselor cognitive ale învățării în mediul academic. Predilecția elevului mic (și a studentului cu experiență de învățare limitată) pentru inducție și analogie cu situații concrete (demonstrată de o serie de studii) atrage atenția asupra riscurilor implicării lor în sarcini de învățare care solicită preponderent conceptualizarea deductivă și analitico-sintetică. Sarcinile de învățare din mediu academic impun frecvent demersuri analitico-sintetice și nomologic deductive care se formează în timp și prin exercițiu metodic.

➤ *Strategii de rezolvare de probleme*

O altă activitate a gândirii intens cercetată sub aspectul strategiilor pe care le utilizează, în strânsă legătură cu activitatea de învățare, este *rezolvarea de probleme*. Mai ales psihologia cognitivă tratează această activitate ca „o activitate mult mai

laborioasă, care constă în *elaborarea ipotezelor, stabilirea strategiilor de căutare și elaborare a informațiilor*, acestea din urmă referindu-se nu numai la datele actuale prezente în câmpul perceptiv, ci și la datele absente” (Zlate, 1999, p.314).

Rezolvarea de probleme (și strategiile rezolutive) se analizează în funcție de tipul de problemă, cele mai frecvente tipologizări ale problemelor fiind:

- probleme bine/slab definite;
- probleme simple/complex;
- probleme situațional-intuitive/simbolic-abstracte.

Așa cum precizează literatura de specialitate „O dată spațiul problematic elaborat, în cadrul său intervine întreaga activitate de căutare și informare a soluției. Fiind redundant, *spațiul problematic este explorat analitic*. Se formează un model de căutare în baza reprezentării interne a sarcinii, se emit ipoteze și se trece la verificarea lor critică.” (P. Popescu-Neveanu, 1976, p. 261).

Cel mai frecvent (în baza cercetărilor lui Newell și Simon) sunt descrise ca strategii rezolutive:

- strategii algoritmice,
- strategii euristice.

Algoritmii ca „proceduri standardizate care garantează obținerea soluției corecte printr-un număr finit de pași.” (Miclea, 1999, p.294) iar euristicele ca „proceduri care limitează numărul de căutări în spațiul problemei și care (...) nu garantează obținerea soluției și nici nu certifică faptul că soluția obținută este optimă” (Miclea, 1999, p.294) au ponderi diferite în funcție de:

- ✓ context (algoritmul aplică într-un context specific în timp ce euristica este independentă de context),
- ✓ tipul de problemă (algoritmul este eficient în probleme bine definite, euristica în probleme slab definite),
- ✓ experiența de învățare a individului (la nivelul incipient al acesteia se *învață* algoritmi, la un nivel mai înalt euristici).

Psihologia cognitivă diferențiază între

✓ euristici speciale;

✓ euristici generale (analiza mijloace-scop, analogia, planificarea, analiza prin sinteză.) (Miclea, 1999, p.295).

Analiza mijloace-scop, studiată intensiv de H.A. Simon și A. Newell „scoate în evidență că rezolvarea de probleme, inteligența în general, este un comportament direcționat, intenționat.(...) Procesul rezolutiv este marcat de scopul urmărit (cu toate valențele sale motivaționale și întăririle pozitive/negative adiacente), de capacitatea de stabilire a subscopurilor și de blocul de operatori, adică de repertoriul de procesări de care subiectul dispune la un moment dat.” (Miclea, 1999, p.297). *Abordarea analogică* a problemelor presupune compararea situațiilor problematice și identificarea similitudinilor dintre probleme.

Strategiile rezolutive au mai fost clasificate în:

- strategii de căutare întâmplătoare (aleatoare) a soluțiilor problemelor;
- strategii de căutare euristică a soluțiilor problemelor.

Prima categorie de strategii de rezolvare presupune rezolvarea unei probleme prin încercare și eroare, încercarea putând fi nesistematică sau sistematică. În *căutarea aleatoare, nesistematică a soluțiilor* se recurge la „încercarea” tuturor soluțiilor fără o sistematizare sau înregistrare a lor iar în *căutarea aleatoare sistematică* se adoptă un sistem care să ofere siguranța că nici o posibilitate nu a fost omisă.

A doua categorie de strategii, cele euristice, cuprinde: analiza finalului semnificativ, strategia simplificării planificate și căutarea inversă. În cadrul *analizei finalurilor semnificative*, problema este împărțită în subprobleme, apoi fiecare subproblemă este analizată sub aspectul scopului (finalului) și procedeul prin care acesta poate fi atins, foarte importantă fiind diferența dintre stadiul inițial și cel atins deja. *Strategia simplificării planificate* constă în neglijarea

acelor aspecte ale problemei care pot produce dificultăți în rezolvarea ei. După rezolvare se revine la aspectele omise. Strategiile de simplificare includ analogiile și problemele izomorfe. În cazul *analogiilor* se folosește o problemă anterioară deja rezolvată, ca reper pentru cea actuală iar în cazul *problemelor izomorfe* se compară probleme cu aceeași structură și soluții, dar care prezintă unele detalii diferite. *Căutarea inversă* pleacă de la starea finală, de la rezultatul problemei spre starea inițială, pentru a se găsi soluția corectă. (Malim, 1999, pp.182 -183)

Rezolvarea problemelor prin *reducerea diferenței* implică:

- ✓ secvențierea problemei, dezintegrarea ei într-o serie de subprobleme care prezintă stări intermediare între datele inițiale și starea finală (scopul final). Fiecare dintre stările intermediare are un sub-scop care poate fi atins printr-un număr mai mic de soluții;
- ✓ recursul la analiza mijloace-scop (*means-end analysis*) – identificarea celei mai importante diferențe între cele două stări (curentă și finală) și eliminarea diferenței identificate.

M. Miclea enumeră mai multe tipuri de strategii „utilizate de subiecți pentru a „naviga” în spațiul problematic” (Miclea, 1999, p.292), în funcție de direcția procedurii rezolutive diferențiindu-se:

- ✓ strategii prospective, care ajung la soluție prin aplicarea operatorilor pornind de la starea inițială,
- ✓ strategii retrospective, care pornesc de la soluție, caută stările intermediare și ajung la datele inițiale

Aceste strategii se diferențiază în funcție de experiența individului în rezolvarea de probleme: „O serie de cercetări asupra diferenței dintre experți și novici în rezolvarea problemelor de fizică au reliefat faptul că novicii tind să recurgă la strategii retrospective, pe când experții recurg la strategii prospective” (Miclea, 1999, p.294) deși în general se recurge la ambele tipuri de strategii.

Preocupați de „rezolvarea de probleme” în muncă sau chiar în viață, alți autori identifică strategii de rezolvare de probleme în care intră tehnici ca:

- ✓ formularea clară a problemei,
- ✓ evaluarea distanței dintre datele inițiale și finale ale problemei,
- ✓ descrierea factorilor care determină această distanță,
- ✓ căutarea tuturor cauzelor posibile,
- ✓ evaluarea logicii fiecărei cauze posibile,
- ✓ verificarea constatărilor (S. Deep, L. Sussman, 1997, pp.237-238).

Literatura de specialitate descrie strategiile de rezolvare a problemelor și după criteriul eficienței lor. Ca atitudini și *strategii eficiente* în rezolvarea de probleme se menționează:

- ✓ autoîncurajarea cu privire la posibilitatea de a rezolva problema chiar dacă aceasta pare dificilă,
- ✓ răbdare în rezolvarea problemelor care par confuze,
- ✓ împărțirea problemei în subprobleme și rezolvarea fiecărei secvențe,
- ✓ limitarea tendinței de a „ghici” soluția atunci când căutarea ei implică un efort mai mare,
- ✓ crearea de imagini mentale ale problemei,
- ✓ reprezentarea grafică a datelor problemei.

Atitudini și *strategii ineficiente* în rezolvarea de probleme sunt:

- ✓ graba în a aprecia posibilitatea de rezolvare a problemei înainte ca această posibilitate să existe,
- ✓ graba în a decide că, dacă soluția nu este imediat disponibilă, trebuie renunțat la căutarea ei,
- ✓ formularea unor concluzii premature. (Dacey, Travers, 1996)

Ca și celelalte activități cognitive, rezolvarea de probleme este intens solicitată în toate formele de învățare complexă, deoarece probleme nu sunt doar cele specifice disciplinelor studiate la școală ci toate situațiile în care apare o necunoscută.

► *Strategii de înțelegere*

Înțelegerea ca activitate a gândirii și ca secvență importantă a învățării complexe, a fost cercetată, sub aspectul strategiilor ei, atât de psihologia cognitivă cât și de psihologia învățării. Prin înțelegere se desemnează „a) a sesiza existența unei legături între setul noilor cunoștințe și setul vechilor cunoștințe gata elaborate; b) a stabili efectiv, uneori și rapid, natura și semnificația acestei legături; c) a încadra și încorpora noile cunoștințe în cele vechi, care în felul acesta se modifică și se îmbogățesc” (Zlate, 1999, p.309).

Proces și produs al rezolvării de probleme, înțelegerea utilizează strategii diferite totuși de cele ale rezolvării de probleme.

Ausubel și Robinson, cercetând modul în care fraza care se învață este raportată la ideile existente în structura cognitivă a copilului (în învățarea conștientă a propozițiilor) au identificat diverse *tipuri de relații care se pot crea între noul material și cunoștințele deja deținute*:

- ✓ relații de subordonare,
- ✓ relații de supraordonare,
- ✓ relații combinatorii.

Subordonarea, cel mai frecvent mod de relaționare, se realizează fie prin *derivare* fie prin *subsumare corelativă*. În *subordonarea derivativă* „noul material propozițional ilustrează pur și simplu o propoziție mai cuprinzătoare anterior însușită sau derivă direct din ea” (Ausubel, Robinson, 1981, p.92). În *subsumarea corelativă* „noul material este o extindere, o elaborare, o modificare ori o calificare a unor propoziții anterior învățate” (de genul dacă se cunoaște noțiunea de paralelogram/rombul este un paralelogram cu toate laturile egale) (Ausubel, Robinson, 1981, p.92). Prin *relații de supraordonare*, propoziției noi, cu sferă mai cuprinzătoare i se subordonează mai multe cunoștințe deja însușite, cu sfere mai restrânse iar prin *relații combinatorii* noile informații sunt învățate

prin raportare la anumite modele deja cunoscute și prin stabilirea similitudinilor dintre noua situație și situația-model. (Ausubel, Robinson, 1981, pp.93-95)

Kintsch care descrie procesul *înțelegerii* pe parcursul unui moment instructional tradițional, centrat pe profesor, observă că în acest model se presupune că rezultatele învățării sunt influențate de următoarele strategii:

- ✓ activarea cunoștințelor anterioare,
- ✓ inferențe bazate pe exprimarea profesorului,
- ✓ anticiparea scopului predării, a intențiilor profesorului (pe termen scurt sau lung),
- ✓ construcția macrostructurilor din conexiuni între diferitele propoziții prezente în discursul profesorului,
- ✓ construcția situației – model: înțelegerea fenomenului real la care se referă textul (mulți elevi nu reușesc acest lucru și încearcă să învețe textul prezentat de profesor fără să încerce să înțeleagă fenomenul din lumea reală. (Nuthall, 1996)

Ca tehnici incluse în *strategiile de înțelegere – reținere* a informațiilor se enumeră:

- ✓ imageria mentală: figurarea în minte a ideilor sau informațiilor,
- ✓ imaginarea de exemple,
- ✓ raportarea informațiilor din material la propria experiență,
- ✓ raportarea informațiilor din material la credințele sau atitudinile personale,
- ✓ conștientizarea propriilor reacții emoționale la material,
- ✓ reflecția asupra implicațiilor ideilor vehiculate de material,
- ✓ construirea modelului mental al situațiilor din mediul academic,
- ✓ discutarea materialului cu alți oameni. (Glenn-Cowan, 1995)

► *Strategii decizionale*

În strânsă legătură cu rezolvarea de probleme, la toate nivelurile existenței, se pune problema *deciziei* și implicit a strategiilor

decizionale. Decizia este definită ca „procesul cognitiv (intelectual de gestionare a comportamentelor în situații alternative, subiectul trebuind să efectueze o alegere sau alegeri succesive ale variante optime sau cel puțin convenabile” (M. Golu, 2006, p.358). Pentru precizarea semnificației conceptului de strategie decizională recurgem la o definiție de dicționar: „Ansamblu de alegeri realizate de către un individ care caută să-și optimizeze performanța într-o situație de constrângere. (...) Ele se bazează pe o evaluare parțială a costului și beneficiului asociat fiecărei opțiuni, care duce la adoptarea soluției de compromis celei mai imediat acceptabile” (M. Durand, în Doron, Parot, 1999, p. 479). Pe tema deciziei s-a dezvoltat *teoria deciziei* a cărei problemă centrală este „propunerea unor criterii raționale cu ajutorul cărora, într-o situație dată, să alegem o anumită acțiune dintre mai multe posibile” (von Kutschera, în G.G. Constandache, 1994, p.157). Teoria deciziei s-a bucurat de un deosebit interes în multe sfere ale vieții sociale (economic, politic, militar, justiție, sociologie, medicină, biologie etc.) pentru că „este îndreptățit să așteptăm de la teorie ca să asigure indivizilor mijlocul de a-și pregăti mai bine decizia printr-o ponderare a opiniilor pro și contra, și, astfel, să practice o artă reglementată a alegerii reflectate” (Ricoeur, Lucas, în: G.G. Constandache, 1994, p.174).

În studiul deciziei, cercetările s-au orientat asupra specificului acestora în condiții de certitudine și în condiții de risc. În condiții de risc și incertitudine s-au identificat două comportamente posibile:

- de obținere, prin decizia luată, a unui câștig;
- de evitare, prin decizia luată, a unei pierderi.

În consecință, în evaluarea alternativei alese de individ se poate avea în vedere:

- maximizarea câștigului (se alege alternativa cu utilitate maximă posibilă);

- minimizarea pierderii (se alege alternativa care asigură pierderea minimă posibilă).

Cel mai frecvent ca etape ale luării unor decizii analitice se descriu:

- ✓ analiza datelor de bază,
- ✓ stabilirea obiectivului deciziei,
- ✓ vizualizarea deciziei,
- ✓ culegerea informațiilor disponibile,
- ✓ depistarea resurselor,
- ✓ stabilirea condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească decizia,
- ✓ stabilirea caracteristicilor oportune ale deciziei (caracteristici dorite dar a căror obținere nu este esențială),
- ✓ ierarhizarea în funcție de importanță a caracteristicilor oportune,
- ✓ identificarea cât mai multor variante de decizii,
- ✓ testarea variantelor,
- ✓ evaluarea variantelor, compararea acestora, testarea consecințelor opțiunii pentru o variantă (S. Deep, L. Sussman, 1997, p.233-235)

Deși se suspectează că teoria deciziei „este limitată la situații a căror miză este un calcul de interes, așa după cum o confirmă toate conceptele implicate în criteriile de decizie evocate (...): câștig și pierdere, cost, risc și regret” (Ricoeur, Lucas, în: G.G. Constandache, 1994, p.178) și neglijează eterogenitatea valorilor individului care îi influențează deciziile, *teoria deciziei* poate oferi un model explicativ de suport pentru (auto)gestionarea resurselor învățării și mai ales ale studiului.

Relația dintre strategiile decizionale și reușita în învățarea complexă nu a fost explicit analizată dar apreciem că ea reprezintă o direcție de cercetare care poate să aducă date importante în înțelegerea succesului în învățarea de nivel superior.

► *Strategiile mnezice*

Studiile asupra *întipăririi, stocării și reactualizării* informațiilor au relevat strategii specifice acestor procese ale memoriei (în accepțiunea de mecanism cognitiv de prelucrare secundară și transformare a informațiilor) (cf. Zlate, 1999). Deși în majoritatea studiilor s-au utilizat activități de memorare de cuvinte (fără legătură între ele sau asociate în perechi) s-a considerat că tehnicile la care se recurge sunt relevante și pentru gândirea asociativă și pentru învățarea umană în general. Studii bazate pe compararea *reactualizării* unor informații la subiecții instruiți cu privire la mnemotehnici cu *reactualizarea* aceluiași informații la subiecții neinstruiți asupra respectivelor tehnici de memorare, au demonstrat eficiența netă a primei categorii de subiecți. Literatura de specialitate descrie mnemonica drept „o serie de strategii având drept obiectiv ameliorarea performanțelor de memorare și de recuperare” (Bredart, în Doron, Parot, 1999, p.505).

Se menționează ca *strategii mnezice*:

- strategii de memorare (întipărire),
- strategii de stocare,
- strategii de recuperare.

Printre cele mai frecvent menționate tehnici de creștere a *retenției (păstrării)* informațiilor în memorie se numără:

- ✓ tehnica primei litere sau a acronimelor (învățarea unei propoziții în care cuvintele încep cu o literă identică cu prima literă a unor cuvinte dintr-un șir de cuvinte care trebuie memorat – în genul ROGVAIV pentru culorile curcubeului),
- ✓ tehnica cuvintelor-ancoră (*peg word*) prin care se asociază cuvintele de învățat cu cuvinte mai ușoare care rimează cu acestea (doi-pisoi; trei-bei);
- ✓ metoda localizării (*method of locus*) care constă în plasarea informației „de ținut minte” în locuri familiare din ruta cotidiană a individului;

- ✓ formarea de propoziții din cuvinte care se țin minte mai ușor și în care prima silabă a fiecărui cuvânt coincide cu prima silabă a cuvântului care trebuie reamintit;
- ✓ asocierea noii informații cu o informație cunoscută, familiară, ușor de reamintit (noțiunea nouă „diatomit” poate fi asociată cu cele mai cunoscute de diametru sau dinamită);
- ✓ repetarea periodică a informațiilor (auzite sau citite);
- ✓ toate modalitățile de structurare a informației pe care dorim să ne-o reamintim (Reținerea punctelor principale din materialul studiat și aranjarea lor în scheme sau paternuri semnificative);
- ✓ raportarea permanentă a informației învățate la evenimente personale.

Strategiile de căutare a informațiilor stocate în memorie au fost comparate cu strategiile folosite în rezolvarea de probleme care au soluții bine definite:

- ✓ formularea verbală, pentru sine, a dorinței și intenției de reamintire cât mai multor informații;
- ✓ repetarea periodică a informațiilor (auzite sau citite) nu doar pentru examene sau teste ci și pentru verificarea eficienței memoriei;
- ✓ organizarea informației (schităre, conturare, structurare).

Ca strategii de recuperare a informațiilor stocate în memorie s-au descris:

- ✓ strategii directe – la care se recurge în cazul unor cantități mici de informații familiare;
- ✓ strategii de plauzabilitate – la care se recurge pentru recuperarea unor informații nefamiliare și foarte diferite între ele.
- ✓ strategii reconstructive (Zlate, 1999, p. 412).

Un inventar bogat de strategii de memorare, stocare, reactualizare, este prezentat de prof. I. Neacșu ca „Ghid destinat memorării eficiente” (Neacșu, I., 1990, pp. 113-117).

Toate strategiile inventariate mai sus sunt activate și în activitatea de învățare aceasta implicând procese de prelucrare a informației (care conduc la transformări ale structurilor și proceselor cognitive) dar ele nu sunt specifice activității de învățare în ansamblul ei, deci instalarea și antrenarea lor, *în sine*, nu asigură automat eficiența în învățare (cum au sperat unele programe de optimizare a cogniției). Exersarea experimentală a unor strategii decizionale, de memorare sau de înțelegere, în sarcini izolate, detașate din contextul global al învățării nu a condus la performanțele așteptate.

Strategii de învățare sau strategii metacognitive?

P.R. Pintrich menționează strategiile metacognitive și autoreglatorii ca a doua mare componentă a autoreglării învățării, diferențiind în cadrul lor:

- strategii de planificare;
- strategii de monitorizare;
- strategii de reglare.

În categoria *strategiilor de planificare* autorul include: stabilirea scopurilor studiului; citirea razantă (*skimming*) a textului; generarea de întrebări înainte de a citi textul; analiza sarcinilor implicate în problemă.

În categoria *strategiilor de monitorizare a gândirii și a comportamentului* (ca aspect esențial al autoreglării), cu rol de a semnaliza ceea ce nu este în regulă și urmează a fi remediat prin strategii autoreglatorii sunt incluse: deplasarea atenției în timpul lecturii sau audierii unui corp structurat de informații; autotestarea înțelegerii prin întrebări referitoare la materialul reținut; utilizarea strategiilor de promovare a testelor (examenelor); ajustarea ritmului de lucru la timpul disponibil.

Strategiile de reglare duc comportamentul înapoi, în zona în care s-a produs abaterea de la criteriul monitorizat fapt ce presupune

întreruperea ritmului învățării la confruntarea cu problemele dificile sau nefamiliare și revederea unor informații necesare rezolvării lor corecte. (Pintrich, 2000, p.403).

Chamot diferențiază sub „eticheta” de *strategii ale învățării*, alături de strategii cognitive și strategii metacognitive iar ca *strategii metacognitive* (pe care le apreciază ca având un rol foarte mare în cazul unei învățări autonome) menționează: anticiparea (a prevedea pentru a asimila mai bine); atenția dirijată (a ignora ceea ce pare fără importanță); atenția selectivă (a prevedea spre ce anume urmează să se îndrepte atenția); organizarea personală (a ști ceea ce îți este propriu, personal); pregătirea (a prevedea ce anume necesită o anumită sarcină și a te antrena conform previziunii); autocontrolul (corijarea greșelilor); autoevaluarea (măsurarea rezultatelor în raport cu propriile obiective). (Chamot apud Narcy, 1990, p.115).

Kuhn (2000) leagă abilitățile metacognitive de gândirea critică adică de controlul asupra propriilor credințe în raport cu influențele externe (Kuhn, 2000, p.197) și enumeră ca strategii ale învățării, strategiile specifice gândirii critice.

În foarte multe tratate de psihologia educației și instruirii este prezentă convingerea autorilor că *automanagementul învățării* presupune activarea unor *strategii metocognitive* ca:

- ✓ reflectarea asupra propriilor procese cognitive (gândire, înțelegere, memorie) și a relațiilor dintre ele;
- ✓ observarea și monitorizarea operațiilor mentale utilizate în rezolvarea diferitelor sarcini;
- ✓ formarea unei imagini corecte despre propriile procese cognitive;
- ✓ reflecția asupra modului propriu de învățare;
- ✓ înțelegerea propriilor activități de studiu, a propriilor lor caracteristici, a condițiilor și contextelor de învățare;

- ✓ monitorizarea progresului în atingerea obiectivelor de învățare stabilite;
 - ✓ schimbarea strategiilor dacă cele utilizate s-au dovedit ineficiente;
 - ✓ revenirea la momentul alegerii strategiei dacă rezultatul este nesatisfăcător;
 - ✓ anticiparea cursului evenimentelor despre care se învață;
 - ✓ ignorarea informațiilor nerelevante;
 - ✓ prevederea a ceea ce urmează să solicite sarcina și asigurarea condițiilor necesare îndeplinirii ei;
 - ✓ evaluarea rezultatelor în funcție de obiectivele stabilite.
- (Hamilton, Ghatala, 1994; Child, 1997).

Monitorizarea, planificarea, controlul, inclusiv autocontrolul resurselor cognitive, sunt prezente în activitatea de învățare dar, ca și în cazul strategiilor cognitive, instalarea și antrenarea în sine a strategiilor metacognitive, nu îi asigură necondiționat eficiența.

Strategii de învățare sau strategii motivaționale și afective?

În contextul analizei diverselor activități desfășurate de oameni, dar și în contextul inventarierii unor strategii de învățare se întâlnește și conceptul de strategie motivațională.

În general sub „eticheta” de strategie motivațională sunt analizate următoarele:

- *Implicarea celui care învață în fixarea scopurilor învățării.* Este una dintre strategiile motivaționale ale învățării menționate de toate studiile de specialitate. Aceasta implică: abilități de apreciere a realismului, structurii, coerenței și articulării scopurilor acțiunilor și activității de învățare; abilități de căutare a suportului extern necesar pentru atingerea scopurilor; abilități de construire a așteptărilor realiste în privința atingerii scopurilor.

- *Strategii de construire a unor expectații pozitive* (de succes al activității) și implicit a încrederii în forțele proprii, printre care

sunt enumerate: fixarea unor scopuri clare, specifice și proximale (de atins într-un termen scurt) pentru activitățile întreprinse; conștientizarea faptului că abilitățile academice pot fi perfecționate; accentuarea importanței învățării; gradarea sarcinilor de învățare în pași mici și ușor de gestionat/administrat; stabilirea, pentru etapa de început a a activității de învățare, a celor mai ușoare secvențe ale ei.

- *Conștientizarea valorii sarcinii*, ca strategie motivațională presupune: angajarea în sarcini de învățare corespunzătoare propriilor nevoi și interese; înțelegerea legăturii dintre sarcina actuală și problemele cotidiene în viitor; folosirea oportunităților de a răspunde unor solicitări; finalizarea sarcinilor; evitarea accentuării prea puternice a etichetărilor; reducerea riscului de eșec fără suprasimplificarea sarcinii.

- *Autovalorizarea* este considerată o strategie de control al motivației în care se recurge la: reîntoarcerea, în momentul confruntării cu o dificultate, la o etapă anterioară a sarcinii (care a fost îndeplinită) și reliefaarea facilității ei; evidențierea progreselor realizate în fiecare etapă de îndeplinire a sarcinii, reamintirea reușitelor din etapele anterioare ale activității de învățare; combaterea atribuirilor inadecvate. (Woolfolk, 1998)

- *Dezvoltarea sentimentului autoeficacității*, este o strategie motivațională pentru instalarea căreia s-au configurat chiar diferite programe. Astfel, Watson și Tharp propun un program în cinci pași pentru dezvoltarea sentimentului autoeficacității în învățare:

1. stabilirea unor scopuri ale învățării pe care individul se simte capabil să le atingă (implicarea în sarcini pentru care subiectul se simte competent, nu în sarcini de care este mai degrabă sigur că nu le poate onora). A stabili ca scop al învățării pregătirea temei seminarului de mâine dezvoltă mult mai puternic sentimentul autoeficacității decât stabilirea unui scop general și pe termen lung cum este pregătirea excelentă a tuturor seminariilor dintr-un

semestru. (știm de la început că acest lucru nu este posibil ceea ce diminuează sentimentul autoeficacității);

2. compararea performanțelor trecute cu proiectul actual dacă anul trecut a fost posibilă pregătirea doar a 50% din temele seminariilor, proiectul actual nu poate include pregătirea 100% a temelor seminariilor;

3. înregistrarea rezultatelor (exact, câte seminarii au fost pregătite corespunzător),

4. reliefaarea succesorilor, oricât de mici, nu a eșecurilor (ieri am reușit/alaltărieri nu am reușit – accentul se pune pe „ieri” când s-a înregistrat o reușită!)

5. întocmirea unei liste a situațiilor tipice în care este mai probabil să se întâmpine dificultăți; se începe cu situațiile mai ușoare, apoi se aleg cele mai grele (Simons, Kalichman, Santrok, 1994, p. 118)

I. Neacșu identifică un bogat inventar de *strategii de formare și dezvoltare a motivației pozitive pentru învățare* (Neacșu, 1990, pp.88-89) și reproduce după R. Muchielli (*Opinions et changement d'opinion*, Librairies Techniques, Les Editions ESF, Paris, 1972) o serie de modele și strategii de formare și dezvoltare a motivațiilor, atitudinilor și valorilor:

- ✓ asigurarea coerenței interne a sistemului motivațional,
- ✓ reducerea disonanței,
- ✓ tehnica dezvoltării de noi structuri atitudinale,
- ✓ tehnica mobilizării energiei sistemului afectiv-motivațional și a canalizării conduitei subiectului într-o altă direcție decât cea anterioară,
- ✓ tehnica intensificării și restructurării sistemului de comunicare în interiorul grupului. (Neacșu, 1999, pp.264-267).

În literatura de specialitate se întâlnește și conceptul de *strategii afective* care însă nu sunt foarte clar diferențiate de strategiile de coping. A. Woolfolk include în categoria *strategiilor afective*;

gândirea independentă, dezvoltarea intuiției cu privire la egocentrism, antrenarea înclinației spre corectitudine, curajul intelectual, perseverența, încrederea în rațiune, strategii de a face față anxietății, limitarea competiției, implicarea în competiții cu șanse egale, controlul nevoii de a câștiga; angajarea în răspunsuri scurte și în fața unor grupuri mai mici) (Woolfolk, 1995, p.315).

Strategiile motivațional-afective care optimizează (susțin, intensifică, mențin) motivația individului pentru toate acțiunile și activitățile desfășurate, optimizează și motivația lui pentru învățare, dar numai în relație cu celelalte categorii de strategii.

Strategii de învățare sau strategii de adaptare?

Multe studii (unele chiar mai vechi) asupra strategiilor învățării, abordează aceste strategii ca strategii de adaptare (*coping strategies*) pe principiul că „Ambele tipuri de strategii au la bază învățarea unor priceperi (deprinderi) de auto-management și autoreglare a proceselor cognitive în scopul producerii unui rezultat comportamental (Richardson în: O'Neil, 1978, p.57).

Nu se poate neglija faptul că strategiile de coping descrise în literatura de specialitate, pot fi evidențiate și în adaptarea individului (elevului, studentului) la mediul instructiv în contextul sarcinilor de învățare dar activitatea de învățare are notele ei definitorii care o delimitează de adaptarea la mediu.

Lazarus distinge două tipuri de coping:

- copingul centrat pe problemă,
- copingul centrat pe emoție.

Prin *copingul centrat pe problemă* Lazarus denumeste strategia cognitivă de examinare cinstită (*squarely facing*) a propriilor dificultăți și de încercare de rezolvare a lor. De exemplu, dificultatea de a învăța (o disciplină, un curs) determină examinarea corectă și cinstită a propriilor deprinderi de studiu, recunoașterea unor deficiențe la nivelul lor și căutarea unui program de optimizare a

acestora (eventual solicitarea asistenței specializate în urma unui training care să arate cum se studiază mai eficient).

Prin *copingul centrat pe emoție* Lazarus înțelege modalitatea de a răspunde emoțional la stres, în special utilizarea mecanismelor defensive. Un patern tipic de coping centrat pe emoție este evitarea evenimentului și apoi raționalizarea a ceea ce s-a întâmplat, refuzul evenimentului, negarea problemei ridicate de el, ridiculizarea acestuia sau implorarea sprijinului divin etc. (Lazarus, Folkman, 1984).

Billings și Moos (1981) descriu trei categorii de strategii de coping:

- strategii activ-cognitive (*active-cognitive*),
- strategii activ-comportamentale (*active-behavioral*),
- strategii de evitare (*avoidance*).

Strategiile activ-cognitive sunt răspunsuri adaptative (de coping) în care individul, în efortul său de a se ajusta (regla) cât mai eficient, se gândește activ la situație: raționează logic asupra acesteia, analizează de ce este ea dificilă etc.). Astfel de strategii sunt: a fi pregătit (gata) de orice; a privi partea pozitivă a lucrurilor, a lua în considerare mai multe alternative pentru a face față problemei, folosirea experienței anterioare în căutarea soluțiilor, rezolvarea problemei în pași, reîntoarcerea la problemă și privirea ei în mod obiectiv, înțelegerea problemei.

Strategiile activ-comportamentale sunt răspunsuri de coping în care se acționează într-un anumit fel pentru a se îmbunătăți situația-problemă. Individul caută ajutor sau consiliere: încearcă să afle cât mai multe informații despre situația problematică, analizează împreună cu cei apropiați problema cu care se confruntă, solicită ajutorul unor specialiști (doctor, avocat, preot) pentru a-i face față, alcătuiește planuri de rezolvare a problemei și le respectă, solicită ajutorul unor grupuri cu experiențe similare, negociază sau face compromisuri pentru a reduce efectele neplăcute ale dificultăților.

Strategiile de evitare sunt răspunsuri pe care individul le utilizează pentru a ține în afara câmpului conștiinței sale circumstanțele stresante. Astfel de strategii sunt: a nu vorbi despre sentimentele cauzate de evenimentul stresant, a evita alte persoane pentru a evita aducerea în discuție a întâmplării neplăcute, a reduce tensiunea prin băutură, prin mâncare excesivă, prin fumat sau prin medicamente tranchilizante (Billings, Moos, 1981, pp.157 – 159).

Simons, Kalichman, Santrok descriu, în strategiile de coping, tehnici ca:

✓ *autoconversația (self-talk)*, vorbirea cu sine despre problemă sau despre planul de rezolvare a ei. Autoconvorbirea pozitivă construiește încrederea necesară pentru eliberarea minții și pentru utilizarea completă a propriilor talente, însă trebuie monitorizată pentru a evita intruziunea gândurilor negative. În monitorizarea și reglarea autoconversației pot fi utile strategii ca: 1. înregistrarea ei fără cenzură; 2. autochestionarea cu privire la ce spunem despre noi înșine; scrierea gândurilor; identificarea sentimentelor trezite de propriile gânduri; identificarea gândurilor anterioare celor observate și înregistrate precum și a sentimentelor trezite de acestea; compararea predicțiilor efectuate în cursul convorbirii cu sine cu ceea ce s-a întâmplat în realitate; analizarea împreună cu apropiații a aserțiunilor utilizate în cursul autoconversației;

✓ *dezvoltarea unei perspective de viitor optimiste*, depășirea pesimismului cronic și schimbarea atitudinilor de autoapărare. Această tehnică implică evitarea persistenței în autocompătămire atunci când s-a produs un eveniment neplăcut; limitarea autoblamării și a generalizării negative;

✓ *stoparea gândurilor (Thought-Stopping)* este o strategie de autocontrol și restructurare cognitivă în care individul spune „stop” gândurilor nedorite și le substituie imediat unele mai plăcute;

✓ *căutarea suportului social* pentru a face față problemelor. Această tehnică presupune solicitarea și folosirea asistenței concrete

din partea unor persoane (daruri, sprijin material); 2.informații (recomandări, sugestii, planuri) și 3.suport emoțional (a căuta și primi înțelegere empatică și consolare în caz de depresie, anxietate sau de diminuare a stimei de sine);

✓ *dezinhibarea, angajarea și în alte activități mai plăcute, recursul la umor* - sunt strategii care s-au dovedit utile în confruntarea cu situații stresante, tensionate (Simons, Kalichman, Santrok, 1994, pp.116 - 126).

Erno Lehtinen și Marja Vauras, cercetători de la Universitatea Turku din Finlanda, au dezvoltat un model teoretic al învățării bazat pe paternurile strategiilor de adaptare, în sensul de strategii de a face față (*coping*) pe care elevii le activează în situațiile școlare. Studiile longitudinale întreprinse de autori au permis identificarea a trei tipuri de strategii de adaptare, toate în funcție de *relația elevului cu sarcina de învățare*:

- adaptare prin orientare completă înspre cerințele sarcinii (*task - oriented student*),
- adaptare prin orientare spre sine (ego- *defensive student*),
- adaptare prin dependență de grup, socială (*social-dependence coping*).

Cercetările recente asupra învățării, care au relevat o relație strânsă între strategiile de adaptare (*coping*) ale elevilor și strategiile lor de înțelegere pe parcursul lecțiilor. Astfel, elevii puternic orientați spre sarcină se descurcă bine cu toate substrategiile înțelegerii discursului; elevii cu puternică orientare ego-defensivă se descurcă cel mai rău în toate aspectele datorită efortului de adaptare pe care trebuie să-l facă. Elevii care se adaptează prin dependență socială sunt foarte sensibili la așteptările și indicațiile profesorilor, ei anticipează cerințele profesorilor și își direcționează atenția asupra aspectelor superficiale ale discursului ceea ce îi ajută să se adapteze la situația socială imediată. (Lehtinen, 1995, p.21).

S-a observat că atunci când oamenii trebuie să facă față unei situații stresante (ca testele) pot recurge la trei tipuri de strategii de coping:

- coping prin rezolvarea problemei,
- coping prin management emoțional,
- coping prin evitarea situației.

Strategia centrării pe problemă include planificarea, întocmirea unui inventar de studiu, grija pentru completitudinea și acuratețea suportului cu informații necesare, găsirea unui loc de studiu protejat. *Strategia centrării pe emoții* include tehnici ca relaxarea sau descrierea propriilor emoții în conversații cu prietenii. *Strategia evitării* include tehnici ca renunțarea la învățat pentru a face curățenie pe masa de studiu sau pentru a ieși la o plimbare cu prietenii (Woolfolk, 1998, p.397).

Covington (1992) vorbește despre strategii adaptative și strategii maladaptative de învățare. Ca strategii adaptative de învățare descrie: a găsi o altă cale dacă prima adoptată s-a dovedit neproductivă; a căuta ajutor la persoanele calificate sau competente; a exersa sau studia mai mult atunci când într-o situație nu s-a obținut rezultatele dorite. Printre strategiile maladaptative de învățare sunt menționate diminuarea efortului depus în îndeplinirea sarcinii atunci când apar dificultăți sau obstacole; afișarea nepăsării față de sarcină; acceptarea eșecului (caz în care „se activează” așa numita „*resemnare dobândită*” și care implică renunțarea la lupta pentru rezolvarea problemei. (Covington, 1992).

Strategiile de adaptare ale elevilor sunt influențate de o serie de practici sociale (aprecierile profesorilor, ale adulților semnificativi din jurul elevului, secvențele instructionale, tipul de recompensă sau sancțiune care urmează finalizării unei sarcini de învățare).

Strategii de învățare sau strategii de studiu?

Literatura de specialitate menționează setul deprinderilor (*skill*) de studiu ca o resursă importantă a succesului în învățarea complexă. Un titlu de carte din 1979 (Buzan T., *Une tête bien fait. Exploitez vos ressources intellectuelles*), citată de I. Neacșu, sugerează încrederea specialiștilor că „resursele intelectuale” ale individului pot fi „exploatate” în scopul optimizării învățării (Neacșu, 1990, p.202)

Deprinderile (abilitățile) de studiu sunt frecvent descrise în termeni de *strategii de studiu*. Glenn-Cowan (1995) realizează unul dintre cele mai sistematizate inventare ale acestor strategii în care include:

- strategii de concentrare a atenției asupra temei studiului;
- strategii de management al timpului alocat studiului;
- strategii de stabilire a priorităților în îndeplinirea sarcinilor de învățare;
- strategii de ascultare și luare de notițe în timpul receptării informațiilor;
- strategii de lectură.

Printre *strategiile de concentrare* a atenției asupra studiului se enumeră:

- ✓ determinarea a *când*, *cum* și *cine* provoacă distragerile atenției;
- ✓ determinarea modului tipic de manifestare a distracției, a fluctuațiilor atenției;
- ✓ recursul la relaxare, autosugestie pozitivă și imagerie pentru restabilirea stării propice învățării;
- ✓ vorbirea despre sine într-o manieră constructivă, pozitivă (Simons, Kalichman, Santrok, 1994).

Strategiile de management al timpului de studiu identificate de cercetători sunt:

- ✓ planificarea pașilor studiului;

- ✓ secvențierea sarcinilor în cadrul activității de studiu;
- ✓ respectarea termenelor autofixate pentru îndeplinirea diferitelor sarcini;
- ✓ evitarea influențelor externe care împiedică respectarea termenelor de îndeplinire a sarcinilor (Bezanson, DeCoff, Stewart, 1985).

Ca strategii de stabilire a priorităților de studiu se menționează:

- ✓ aranjarea sarcinilor în ordinea importanței lor;
- ✓ alocarea timpului de studiu în funcție de priorități;
- ✓ evitarea tendinței de a amâna rezolvarea problemelor;
- ✓ planificarea flexibilă, stabilirea de scopuri realiste, pentru fiecare perioadă de muncă;
- ✓ respectarea planificării. (Besnainou, Muller, Thouin, 1988).

O activitate importantă în învățarea academică este audierea diferitelor prelegeri și conferințe prin care se difuzează informațiile științifice. De aceea, în studiu, un loc important îl ocupă *strategiile de ascultare activă* care include tehnici precum:

- ✓ concentrarea asupra mesajului vorbitorului;
- ✓ construirea unei atitudini pozitive pe parcursul ascultării;
- ✓ identificarea structurii discursului;
- ✓ identificarea informației deja cunoscute vehiculate de discurs;
- ✓ sesizarea sublinierilor vorbitorului (sublinieri care indică importanța și natura informațiilor prin anumite cuvinte: „vom exemplifica”, „un argument important este” etc.);
- ✓ sensibilitate la semnalele nonverbale ale vorbitorului (o mișcare cu degetul arătător sau cu alt indicator, spre tablă, expresiile faciale, vocea, accenturările, pauzele dintre cuvinte, pot constitui sublinieri ale unor informații deosebite);

- ✓ formularea (pentru sine) de întrebări care, la sfârșitul cursului, să poată fi adresate vorbitorului sau la care se pot căuta răspunsuri prin lecturile ulterioare;
- ✓ oferirea de feed-back vorbitorului, prin participarea la discuții, prin contact vizual, prin expresii faciale;
- ✓ alegerea locului în sală (cât mai departe de surse perturbatoare - geamuri deschise, studenți gălăgioși etc).

Literatura de specialitate conține foarte multe sugestii cu privire la eficientizarea studiului prin activarea unor *strategii de lectură*. Astfel, I. Neacșu caracterizează *strategia lecturii științifice* ca strategie care permite saltul „De la citire la lectură” și care poate fi evaluată după anumiți „Indici cantitativi și calitativi” (Neacșu, 1990, pp.202 – 212).

Specialiștii au identificat și recomandă ca *strategii de lectură*:

- ✓ reflexia asupra forței descriptive și explicative a cuvintelor;
- ✓ integrarea cuvintelor în context;
- ✓ realizarea de comparații și diferențieri între cuvinte;
- ✓ utilizarea dicționarului;
- ✓ analiza textului sub aspectul structurii generale, al trăsăturilor particulare și al structurii fiecărui capitol din care este compus.

Ca *strategii de analiză a structurii textului* sunt indicate:

- ✓ răsfoirea cărților;
- ✓ citirea introducerii și a rezumatului fiecărui capitol al cărților;
- ✓ citirea cuprinsului, a prefeței și a cuvântului introductiv (aflate la începutul cărții) și a glosarului, indexului și apendixului (aflate la sfârșitul cărții).

Așa cum s-a specificat deja, mai ales în condițiile creșterii cantității de informații, ale diversificării formelor și ale accelerării ritmului în care sunt oferite informațiile, pentru eficiența activității de studiu, sunt foarte importante *strategiile de lectură rapidă și strategiile de lectură critică*.

Ca *strategii de lectură rapidă*, Glenn-Cowan (1995) a inventariat:

- ✓ citirea superficială sau „sărirea de rânduri” (citirea titlului și a subtitlurilor, a cuvintelor subliniate prin alt caracter de literă - bold sau italic, a primului paragraf, a primei propoziții din fiecare paragraf, a ultimului paragraf, a accentelor vizuale gen diagrame, casete, figuri),
- ✓ lectura razantă (*skimming*),
- ✓ scanarea (căutarea unei unități anume de informație - nume sau număr de telefon, an sau grup de cuvinte - într-un material scris, într-un articol sau carte.

I. Neacșu trece în revistă o bogată gamă de „Tehnici de lectură rapidă și eficientă” incluzând în tehnologia lecturii: tehnica baleiajului orizontal, tehnica parcursului vertical, tehnica parcursului flexibil, metoda cuvintelor cheie (Buzan, după Neacșu, I., 1990, pp.209 – 218)

Foarte importante pentru studiu sunt și *strategiile de lectură critică* în care sunt integrate tehnici de analiză literală și interpretativă ca:

- ✓ identificarea subiectului textului, a ideilor principale, a naturii faptelor prezentate, a opiniilor exprimate și a detaliilor ce susțin ideile principale;
- ✓ identificarea intențiilor autorului, a atitudinii lui față de subiect, a sentimentelor pe care le exprimă, a semnificațiilor informațiilor exprimate direct sau doar sugerate.

În legătură cu ascultarea și lectura s-a mai evidențiat o categorie de strategii de studiu, *strategiile de luare de notițe*, printre care: informarea în prealabil cu privire la tema dezbătută la curs, reținerea și notarea ideilor importante (cele accentuate de profesor în termeni de important, fundamental, în concluzie, etc.), divizarea paginii pe care se notează, în părți destinate unor anumite informații (diagrame, întrebări, completări), condensarea și rezumarea informației

prin utilizarea de abrevieri și simboluri, accentuarea prin schimbarea caracterului literelor, prin asteriscuri, puncte, culori etc., formularea unor întrebări (autoîntrebări) în timpul notării, analiza, organizarea și clarificarea informațiilor.

Glenn-Cowan (1995) include în lista strategiilor de studiu și *strategiile de utilizare a notițelor după curs*, dintre care recomandă: revederea notițelor în maximum 24 de ore după luarea lor, scrierea unor cuvinte cheie sau a formularea unor întrebări pe marginea lor, autotestarea cu privire la unele informații pe care le conțin, revederea periodică a notițelor chiar dacă nu există un scop anume, imediat, pentru aceasta.

Aproape toți autorii preocupați de eficiența studiului se referă și la *strategiile de studiu pentru test* precum și la *strategiile pentru pregătirea și susținerea testelor*. Astfel, în această categorie de strategii se descriu:

- ✓ pregătirea din timp a temelor și subiectele incluse în programa de examen;
- ✓ încadrarea în timpul alocat pregătirii temelor pentru examen,
- ✓ utilizarea notelor, cărților și conspectelor realizate pe parcursul pregătirii pentru examen;
- ✓ planificarea riguroasă a studiului – organizarea materialelor (cărți, notițe);
- ✓ comasarea studiului, alocarea perioadelor de maxim potențial intelectual și motivațional pentru subiectele grele,
- ✓ formularea de previziuni cu privire la întrebările care pot fi puse la examen;
- ✓ recapitularea temelor;
- ✓ autotestarea frecventă cu privire la sublinierile din capitol, notițele marginale, graficele, schemele, hărțile conceptuale, în care a fost sistematizată informația;
- ✓ pregătirea fizică și psihică pentru a avea, clar, în minte, în momentul susținerii examenului, toate faptele, ideile și principiile vehiculate de temele din care se face examinarea;

- ✓ cultivarea și susținerea încrederii în competența de a face față examinării.

O categorie importantă de strategii de studiu, menționate de Glen-Cowan, este reprezentată de *strategiile de control a anxietății* produse de testare:

- ✓ înainte de test se poate recurge la: masarea mâinilor, respirație adâncă, relaxarea progresivă;
- ✓ în timpul testării se recomandă: focalizarea atenției pe întrebări și răspunsuri, calm, relaxare, evitarea gândurilor cu privire la succesul sau eșecul la examen sau cu privire la propriile așteptări sau aspirații cu privire la rezultatele examenului;
- ✓ raportarea la test ca la o situație obișnuită și frecventă în propria viață. (Glenn-Cowan, 1995, pp.470-471).

Specialiștii în problematica studiului au elaborat chiar programe de eficientizare a acestei complexe activități care implică maximal autonomia personală. Metoda RICAR (Răsfoire/Întrebare/Citare/Amintire/Recapitulare) propune 5 etape (care i-au dat numele); metoda SPIR propune ca etape: rezumarea (*survey*), prevederea (*preview*), aprofundarea (*inview*) și revederea (*review*) (Neacșu, 1990)

O tehnică extraordinară pentru o *lectură eficientă* este metoda numită SQ3R dezvoltată de Dr. Frances P. Robinson acum mai bine de 40 de ani: S de la *Survey*, Q de la *Question*, și cei 3R de la *Read*, *Recite* și *Review*.

Trecerea în revistă (*Survey*) presupune baleierea titlurilor fiecărui capitol pentru a identifica punctele principale, ideile principale, modul de structurare al textului.

Interogarea (*Question*) presupune transformarea fiecărui titlu într-o întrebare fapt ce va stimula curiozitatea și va duce la creșterea înțelegerii. Autochestionarea cu privire la ce s-a citit în fiecare capitol trebuie urmată de sublinierea fiecărui răspuns la întrebările

autoformulate. Acești pași ai metodei asigură fundamentul înțelegerii materialului.

Al treilea pas al metodei presupune citirea (*Read*) normală a textului.

Al patrulea pas este recitirea (*Recite*) periodică a textului. La un anumit număr de pagini este indicat să ne oprim, să ne gândim la ceea ce tocmai am citit și să recitim punctele principale.

Al cincilea pas este revederea (*Review*) materialului. Citirea textului nu înseamnă automat și abilitatea de a reactualiza informația din el. Aceasta se obține prin recitirea frecventă a materialului și prin repetarea informațiilor pe care le conține.

O variantă mai recentă a lui SQ3R, PQ4R (1972), dezvoltată de aceeași autori - Thomas și Robinson, oferă ca sugestii pentru înțelegerea și reamintirea textului: *Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review* (PQ4R):

A *prevedea* se referă la citirea, pentru început, prin frunzărire a secțiunilor majore ale textului (titlurile, supra și subtitlurile, sumarul și poate primele paragrafe ale acestora).

A *întreba* presupune reluarea fiecărui capitol cu formularea de întrebări cu privire la intenția (scopul) cu care este citit. („Care este informația importantă de aici, pentru ce citesc acest paragraf/capitol);

A *citi conștient* în lectura efectivă, cu accent pe ideile principale sau pe detaliile importante;

A *reflecta* se referă la căutarea de exemple sau crearea de imagini mentale ale materialului, realizarea de conexiuni între ceea ce s-a citit în capitol și ceea ce este deja cunoscut;

A *povesti* constă în formularea unor răspunsuri la întrebările puse la pasul precedent, reproducerea conexiunilor făcute, monitorizarea înțelegerii celor citite;

A *revedea* este etapa finală în care sunt revăzute toate secțiunile textului, sunt formulate răspunsuri la toate problemele ridicate de text. (Woolfolk, 1995, p. 275).

Strategiile de studiu exprimă (poate mai accentuat decât oricare dintre celelalte tipuri de strategii) autonomia și competența pentru autodirijare în învățare, dar nici ele în sine nu reprezintă integral „planul general al derulării activității de învățare”.

3.2.2. Strategiile învățării – taxonomii sintetice

Cercetările empirice, sintezele teoretice și experiența celui care învață configurează ideea că strategiile de învățare nu sunt pur și simplu strategii cognitive, metacognitive, motivaționale și afective, strategii de adaptare sau de studiu, de control, autocontrol sau management al învățării. Ele sunt specifice activității de învățare.

D. Dansereau distinge între două clase de strategii ale învățării:

- strategii primare,
- strategii de suport.

Strategiile primare sunt folosite pentru a opera direct asupra materialului, iar strategiile - suport pentru a opera asupra propriei interiorități (pentru a menține climatul psihologic intern necesar învățării) făcând ca strategiile primare să câștige în eficiență.

Ca *strategii primare* autorul delimitează:

- ✓ strategiile de înțelegere;
- ✓ strategiile de reținere;
- ✓ strategiile de identificare.

Prin *strategia identificării* se înțelege identificarea a ceea ce este important, dificil sau nefamiliar, într-un material de învățat. *Strategiile înțelegerii și reținerii* sunt definite ca abilități de formare a imaginilor mentale pentru cuvinte și de transpunere a textului în cuvinte proprii. *Retenția* (păstrarea) a fost exemplificată prin mnemotehnici de genul tehnica primei litere; tehnica cuvintelor-ancoră (*peg word*); tehnica localizării (*method of locus*).

Ca *strategii suport* Dansereau menționează:

- ✓ concentrarea,
- ✓ tehnicile de stabilire a unor atitudini propice învățării,
- ✓ metodele de a face față diminuărilor de concentrare a atenției datorate distracției, oboselii sau frustrării,
- ✓ tehnica monitorizării (căutării) și corectării strategiilor primare. (Dansereau în: O'Neil, 1978, pp. 3 – 6).

Considerăm demn de a fi menționat un demers de sistematizare și clarificare a diferitelor puncte de vedere cu privire la strategiile învățării și gândirii întreprins de doi cercetători germani, H.F. Friedrich și H. Mandl (1992). Autorii citați realizează o *taxonomie* a strategiilor învățării și gândirii (accentuăm sintagma utilizată *Lern-und Denkstrategien*) cu atât mai operațională, cu cât cercetările experimentale și studiile de sinteză asupra acestui concept se diversifică. Drept criterii pentru taxonomia strategiilor învățării și gândirii, sunt propuse:

1. Modul de implicare în învățare și gândire.
2. Sfera de influență asupra învățării și gândirii.
3. Funcțiile în procesul de prelucrare a informației.
4. Nivelul procesării informației la care acestea intervin.

După primul criteriu, *implicarea directă* sau *indirectă*, în învățare, strategiile învățării și gândirii sunt diferențiate în strategii primare și strategii suport.

• *Strategiile primare* sunt implicate direct în dobândirea și prelucrarea informației. Ele asigură înțelegerea, reținerea, reactualizarea și transformarea informației ducând la transformarea structurilor și proceselor cognitive. Ca exemple de strategii primare au fost menționate:

- ✓ rezumarea și sinteza textelor;
- ✓ alcătuirea schemelor și planurilor de idei ale unor texte;
- ✓ mnemoschemele;

- ✓ strategiile primare identificate în contextul rezolvării de probleme precum strategia analizei mijloace-scop, descompunerea sau testarea ipotezelor.

• *Strategiile suport* au influență indirectă asupra procesului de prelucrare a informației. Acestea direcționează, mențin și conduc prelucrarea informației. Ca exemple de strategii-suport sunt enumerate:

- ✓ strategiile de automotivare;
- ✓ strategiile de estompere voluntară a acțiunilor concurente în timpul unei acțiuni; strategiile de control a atenției;
- ✓ strategiile de planificare a timpului;
- ✓ strategiile de control metacognitiv specifice individului;
- ✓ strategiile prin care cel care învață constată dacă a înțeles sau nu ceva, dacă a ales procedurile sau tehnicile potrivite situației de învățare.

După al doilea criteriu, *sfera de influență asupra învățării și gândirii*, totală sau parțială, Friedrich și Mandl diferențiază strategii generale și strategii specifice.

• *Strategiile generale* sunt implicate în toate sarcinile de învățare și gândire, indiferent de conținuturile acestora. Se consideră că strategiile suport (mai ales cele de automotivare, de control al atenției, de planificare a timpului, de control metacognitiv) sunt strategii generale. Un grad înalt de generalitate au strategiile de rezolvare de probleme (strategiile de căutare/euristice ca analiza mijloace-scop, generarea și testarea de ipoteze).

• *Strategiile specifice* sunt cele care se aplică doar în unele situații de gândire și învățare (strategiile de înțelegere a textelor sau a operațiilor aritmetice).

După al treilea criteriu, al *funcțiilor strategiilor în procesul de prelucrare a informației*, Friedrich și Mandl, valorificând contribuțiile unui mare număr de cercetători preocupați de această problemă, diferențiază strategiile repetiției, elaborării, organizării și strategiile de control.

- *Strategia elaborării* este o strategie de integrare a unei noi cunoștințe într-o structură cognitivă existentă și se aplică atunci când se face o analogie, o legătură între o nouă informație și o informație existentă (de tipul „ceea ce spune autorul aici, se potrivește cu teoria x”) sau când se transpune o frază în cuvinte proprii. O altă grupă de strategii elaborative sunt mnemotehnicile care servesc în special la întipărirea și reținerea materialelor fără semnificație sau nestructurate. Aceste tehnici sunt într-atât de elaborative că materialul puțin semnificativ sau nestructurat este îmbogățit cu semnificații.

- *Strategia organizării* este strategia prin care sunt introduse informațiile detaliate în unități de semnificație mari (un exemplu tipic de variantă simplă a acestei clase de strategii este categorisirea unor diferite obiecte (lucruri) după caracteristici semantice. O variantă complexă a acestei clase de strategii este rezumarea unui text prin reducerea informației.

- *Strategiile de control* sunt cele prin care se controlează și evaluează propriul curs al învățării și gândirii (aprecieri asupra specializării proprii memorii pentru un anumit tip de material de învățat, asupra adecvării unei strategii la o anumită temă, testarea rezultatelor). Aceste strategii au fost denumite și strategii metacognitive. (Mandl, Friedrich, 1992, p.14).

După al patrulea criteriu, *nivelul procesării informației la care intervin*, autorii citați grupează strategiile învățării în microstrategii și macrostrategii.

- *Microstrategiile* sunt acele strategii prin care se ajunge la o scurtare a timpului de prelucrare elementară a informației (de exemplu compararea a două lungimi de undă, rotația unei imagini tridimensionale, analogii simple, găsirea unor imagini ascunse într-un câmp complex.

- *Macrostrategiile* asigură menținerea îndelungată a comportamentului activ în timpul studiului (școlii) și coordonarea

activităților de învățare cu alte activități. Sunt legate de strategiile generale de viață ale individului, de montajul, motivele, interesele și valorile lui morale și au fost abordate în termenii de *stil de învățare*

Într-o lucrare mai recentă, aceiași autori, Mandl și Friedrich, citați de H. Siebert, includ printre *competențele cognitive* ale autodirijării învățării:

- ✓ strategii de prelucrare a informațiilor,
- ✓ strategii de control,
- ✓ strategii privind resursele.

În cadrul *competențelor motivaționale* ale autodirijării învățării sunt identificate:

- ✓ strategii de ridicare a propriei valori;
- ✓ strategii voliționale. (Friedrich și Mandl, 1997, apud Siebert, 2001, p. 97).

Un autor francez (Ph. Meirieu), într-o lucrare din 1993, definește strategia de învățare ca „învățare în act”, ca „suită de operații exprimate, mai mult sau mai puțin, în comportamentele manifeste” sau ca „ansamblu de operații efectuate de subiect în scopul asigurării unei învățări stabile. Aceste operații pun în joc *capacități* care intră în interacțiune cu *competențele*, ambele structurându-se reciproc în această interacțiune” (Meirieu, 1993, p.135-136). O strategie de învățare, spune autorul, apare astfel, compusă din 1.operații de sesizare a datelor și 2.operații de tratare a acestora. Ea este exprimată de cinci tipuri de *variabile*, respectiv:

- instrumentarul învățării (*ouils*);
- demersul învățării;
- gradul de coordonare sau directivitatea învățării (*degré de guidage*);
- inserția socio-afectivă;
- gestionarea timpului (Meirieu, 1993, p.192).

Identificarea variabilelor unei strategii de învățare reprezintă un avans considerabil în afirmarea specificității ei în raport cu toate celelalte categorii de strategii și, în plus, aduce în câmpul cercetării acestora o nouă problemă, foarte importantă pentru practica educațională, și anume, problema modului în care individul își elaborează, în timp, asemenea instrumente. Meirieu enumeră ca și *condiții* pentru elaborarea strategiilor învățării următoarele:

- pilonul (*ancrage*) cognitiv;
- istoria psiho-afectivă a subiectului;
- determinanții socio-culturali.

Fundamentul (pilonul cognitiv) al formării strategiilor învățării a fost cel mai de timpuriu sesizat. Istoria personală, psihoafectivă, a subiectului, spune autorul, poate influența formarea strategiilor învățării, uneori independent de substratul cognitiv. O serie de evenimente personale (în care o anumită activitate a fost valorizată sau devalorizată, care au adus satisfacții sau insatisfacții) se pot constitui în factori care fixează sau dezactivează o anumită strategie de învățare, relativ independent de mecanismele de procesare a informației care i-au stat la bază. De asemenea, prin valorile pe care le promovează, mediul social de origine al subiectului, poate facilita sau inhiba stabilizarea diferitelor strategii. (Meirieu, 1993, p.193)

După variabilele pe care le-a identificat ca definind acest construct, Meirieu realizează și o interesantă și utilă *tipologizare* a strategiilor învățării. Astfel, autorul distinge următoarele strategii de învățare, în funcție de:

1. Instrumentarul utilizat în învățare, în care include *tipul de mediere* (suportul) folosit în învățare; *tipul de evocare a informațiilor* și *tipul de contact cu informația*:

- strategia medierii verbale (a explica verbal înainte de a scrie)/strategia medierii scrise (a scrie înainte de a explica verbal);
- strategia evocării vizuale/strategia evocării auditive;

- strategia contactului direct cu informația (se recurge la manipulare directă)/strategia reprezentării (se ajunge la obiect prin semnul abstract care îl reprezintă sau printr-un simbol).

2. Demersul învățării în care include *abordarea sarcinii*; *tipul de studiu*; *modul de derulare a învățării*:

- strategia abordării analitice (cu centrare inițială pe elementele sarcinii)/strategia abordării globale (cu centrare inițială pe structura globală a sarcinii);
- strategia înțelegerii pe baza semnificației unui element/strategia înțelegerii prin confruntarea mai multor elemente;
- strategia accentuării trăsăturilor distinctive dintre noțiuni/strategia nuanțării unor elemente

3. Gradul de direcționare în executarea unei sarcini care este desemnat prin *utilizarea obiectivelor în direcționarea învățării*; *tipul de de reglare pe parcursul activității* și *tipul de corecție* necesar:

- strategia intoleranței la incertitudine (nevoia de ști precis obiectivele la începutul activității)/strategia toleranței la incertitudine (nevoia de a descoperi obiectivele prin verificarea de ipoteze succesive);
- nevoia de reglare (se beneficiază mai mult de situații cu un înalt nivel de reglaj: fișe, programe)/nevoia de independență (individul progresează mai ușor în situații mai puțin controlate);
- reflexivitate (se progresează pas cu pas, prin corecții parțiale și frecvente, asigurându-se de corectitudinea rezultatelor)/impulsivitate (se progresează în salturi, cu reușări executate ulterior prin corecție globală).

4. Inserția socio-afectivă care este operaționalizată prin *tipul de raportare a obiectului învățării la istoria personală*; *modalitatea de raportare la ceilalți* și *atitudinea față de totalitatea cunoștințelor*:

- strategii implicative (raportare a obiectului învățării la istoria personală)/strategii de detașare (a obiectului față de istoria personală);
- dependență de interacțiunea socială (nevoia de a-și controla poziția în raport cu ceilalți)/ independență de interacțiunea socială (nevoia de a lucra singur);
- convergență (sunt mobilizate toate informațiile din domeniu la începutul sarcinii)/divergență (sunt mobilizate informații din mai multe domenii la începutul sarcinii).

5. Modalitatea de gestionare a timpului care este descrisă prin *raportul dintre receptarea informației și exploatarea ei; modalitatea de culegere a informației și timpul de muncă*:

- primaritate (reacție imediată la stimulare dar reținere pe termen lung slabă)/secundaritate (timp de latență, răspuns decalat dar reținerea este mai bună);
- strategia mobilizării prealabile a întregii informații (nevoia de a avea toate informațiile la început ceea ce duce la puține răspunsuri și puține erori)/integrarea progresivă a informației (nevoia de mai puține informații pentru demararea activității, ceea ce duce la multe răspunsuri dar și multe erori);
- strategia muncii comasate (se consacră un timp lung sarcinii și schimbarea activității perturbă subiectul)/strategia muncii secvențiale (se muncește în unități mici de timp; se schimbă frecvent activitățile).

Mai recent, P.R. Pintrich (2000) diferențiază ca resurse ale autoreglării învățării trei categorii de strategii:

- strategii cognitive ale învățării (*Cognitive Learning strategies*);
- strategii metacongnitive și autoreglatorii (*Metacognitive and self-regulatory strategies*);
- strategii de management al resurselor (*Resource management strategies*) (Pintrich, 2000, p.401).

Strategiile cognitive ale învățării (cognitive learning strategies) sunt în mod accentuat legate de performanța academică, în cadrul lor fiind incluse atât strategiile aplicate în sarcini simple de memorare (reamintirea unor informații) cât și cele aplicate în sarcini complexe care presupun înțelegerea informațiilor (înțelegerea unui text). Strategiile repetiției (*rehearsal*) sunt: selectarea unor informații ca importante și păstrarea lor în câmpul memoriei de lucru; strategia *elaborării* include parafraza, rezumarea, crearea unor analogii, reorganizarea și conectarea ideilor, explicarea ideilor, formularea de întrebări și răspunsuri, sublinierea sau marcarea textului ori ideii iar strategia *organizării* (strategie de procesare aprofundată a informațiilor): selectarea ideilor importante, crearea de rețele sau hărți ale ideilor importante, identificarea structurii corpului de informații. (Pintrich, 2000, p.401). În cea de-a doua categorie de strategii, *strategiile metacognitive și autoreglatorii*, autorul citat include planificarea, monitorizarea și corectarea activității realizate. Categoria *strategiilor de gestionare a resurselor*, considerată și a treia componentă a autoreglării, care „ajută elevul să se adapteze mediului la fel ca și să schimbe mediul în acord cu nevoile și scopurile sale” (Pintrich, 2000, p.403) cuprinde strategiile pe care le utilizează individul pentru a-și administra și controla mediul de învățare (managementul timpului, al mediului fizic și social, al efortului în învățare).

Așa cum se vede, conținutul conceptului de strategie de învățare se poate preciza doar pornind de la premisa, acceptată, că învățarea (recte, învățarea academică) nu este doar gândire, dezvoltare intelectuală, memorie sau metacogniție, ci doze (difícil de determinat) din fiecare, configurând o activitate cu o structură și o dinamică specifice. În dinamica învățării apar fenomene și proprietăți care (ca în orice structură) nu se regăsesc la nici unul din elementele componente în parte, nici la gândire, nici la memorie, nici la cogniție sau metacogniție.

În general, în structura unei strategii sunt descrise o serie de tactici, procedee sau tehnici. Elementele *tactice* ale proiectului de învățare sunt formate de detaliile proiectului, secvențele parțiale ce compun acțiunile de căutare a soluțiilor. (Gagné, 1975). Tacticile de învățare sunt definite ca tehnici specifice prin care se realizează planul activității de învățare (mnemotehnicile, conturarea unor pasaje, frunzărirea paginilor pentru a identifica organizarea capitoului, autochestionarea cu privire la ideile unui text). Derry (1996) diferențiază: tactici pentru învățarea declarativă (verbală) și tactici pentru învățarea procedurală. Ca tactici pentru învățarea informației verbale enumeră: 1. Tactica focalizării atenției (conturarea și sublinierea textului, căutarea propozițiilor de început); 2. Tactica construirii unor scheme (schema gramaticală a unei povestiri, schema unor teorii, rețele care reprezintă legăturile dintre concepte); 3. Tactica elaborării ideilor (autochestionarea, crearea de imagini mentale). Ca tactici pentru învățarea informației procedurale menționează: învățarea de paternuri (construirea de ipoteze, identificarea unor rațiuni pentru acțiune); autoinstruirea (compararea propriei performanțe cu performanța unui model-expert). (apud Woolfolk, 1998)

Felul în care tehnicile se combină și sunt transferate de la o strategie la alta conferă strategiilor flexibilitatea caracteristică. Astfel, tehnici ca observația, repetiția și feed-back-ul sunt incluse în mai multe strategii de învățare. O problemă care se ridică în legătură cu strategiile este selectarea lor. Literatura de specialitate menționează că selectarea lor este condiționată de natura sarcinii de învățare, de nivelul minimal acceptabil al învățării și de structura planului de învățare.

Una dintre direcțiile majore de studiere a strategiilor de învățare o constituie includerea lor ca *valori operaționale în contextul unui model de instruire*.

Cercetările asupra strategiilor învățării au relevat faptul că individul care învață (elevul/studentul) poate accede la aceste strategii atât în cadrul unui sistem de instruire cât și prin autoinstruire. Într-o situație particulară de învățare, se poate recurge la o strategie anume și, printr-o întărire întâmplătoare se poate conștientiza faptul că procedura aplicată a adus succesul în învățare. Dar dacă întărirea nu are loc, strategia, utilizată întâmplător, nu va fi conștientizată ceea ce înseamnă că ulterior ea va fi folosită tot prin hazard, nu conștient și voluntar.

Practica școlară a pus în fața cercetătorilor probleme concrete, legate de aspectele imediat sesizabile ale *învățării* strategiilor de învățare: pot fi ele învățate?, pot fi *învățați* elevii să *învețe* strategiile activate întâmplător?; poate elevul *învăța* din *modul în care și-a amintit o cunoștință* cum să-și amintească și alte cunoștințe în alte situații de învățare; poate *să învețe*, din modul în care a înțeles o corp de cunoștințe cum să înțeleagă, mai repede, în alte sarcini de învățare, și alte corpuri de cunoștințe?

Observând că deși numărul lor a crescut (între 1971 – 1974 – n.a) „Majoritatea programelor de antrenare a strategiilor învățării nu au o bază empirică, realizează un antrenament destul de superficial al strategiilor (de obicei doar un subset al unor componente esențiale), sunt evaluate după criterii nespecifice (...) sunt bazate pe SQ3R, propus de Robinson (1946) care în general este nespecific și presupune că fiecare elev este abil să accedă la proceduri mai specifice prin dirijare”, D. Dansereau concepe, în 1975, împreună cu Long, McDonald, Atkinson, Ellis, Collins, Evans, un program complex de antrenare atât a strategiilor primare cât și a strategiilor suport. Acest program implică drept pași de bază: identificarea potențialului efectiv și antrenabil de care dispune elevul în ce privește strategiile învățării; dezvoltarea metodelor pentru a le preda; evaluarea eficienței strategiilor obținute și a antrenamentului realizat (Dansereau, în: O’Neil, 1978, p. 7).

F. Richardson, propune educarea și antrenarea strategiilor învățării prin stimularea automonitorizării și autoevaluării pentru a maximiza autoreglarea (*self-direction*) activă. Pentru atingerea acestui obiectiv elaborează un model care constă în următoarele nouă activități: 1. explicitarea deciziei de a învăța; 2. specificarea obiectivelor pe tot parcursul învățării sau antrenamentului; 3. statuarea unui „contract” (informal) în care să fie conturate obligațiile și beneficiile elevului și ale programului; 4. autoevaluarea inițială a deprinderilor și pregătirea; 5. aplicarea unui program de antrenament suplimentar în cazul în care la autoevaluarea inițială s-au identificat unele necesități de remediere; 6. antrenamentul; 7. automonitorizarea progresului și performanței; 8. autoevaluarea periodică și autocorecția; 9. autoevaluarea finală (Richardson, în: O’Neil, 1978, pp.74 – 75).

Într-un studiu al lui E.Bondy (*Thinking about Thinking*), din 1989, axat pe compararea abilităților metacognitive ale elevilor mici și ale celor mai mari, se oferă educatorilor câteva sugestii pentru stimularea dezvoltării proceselor metacognitive, în special a capacității de monitorizare a înțelegerii: ținerea unui jurnal al învățării, estimarea dificultății sarcinii, fixarea de scopuri, alegerea de strategii, furnizarea feed-back-ului, susținerea în tehnica autochestionării, inventarierea materialului, evaluarea permanentă a nivelului înțelegerii, planificarea pașilor învățării. (Bondy apud Zimmerman, 1995, p.262).

S.J. Derry într-un studiu din 1989 (*A pune strategiile învățării în funcție*) se întreabă pentru ce fel de elevi (și sarcini de învățare) se poate concepe un program explicit de învățare a strategiilor învățării. Cercetările din 1990 și 1992 realizate de Ghatala, Priessley, Harris, Marks, axate pe problematica exigențelor pe care le impune *predarea strategiilor de învățare* au permis formularea recomandării ca „strategiile învățării să fie învățate explicit din cele mai mici clase până în clasele mari (Hamilton, Ghatala, 1994,

p.137; Woolfolk, 1995, pp. 271 – 279). „Cum?” se poate face acest lucru, rămâne, încă, o provocare pentru teoria și practica educației.

Învățarea strategiilor pentru creșterea productivității învățării nu este ferită de riscuri. Robert Siegler a atras atenția asupra faptului că la elevii cu ritm lent de achiziție în școală, învățarea strategiei automonitorizării poate să interfereze cu strategiile adaptative ale elevilor. A forța elevii cu ritm lent de achiziție în școală, să utilizeze strategiile experților, poate însemna o povară prea grea pentru memoria lor de lucru și poate duce la neglijarea înțelegerii semnificației conținutului lecțiilor. A învăța asemenea elevi să-și urmărească (monitorizeze) pașii pe care-i parcurg în învățare, poate să-i împiedice să se mai concentreze asupra informației pe care o învață. A-i solicita pe elevi să învețe mai multe cuvinte noi poate fi mai eficient, în anumite circumstanțe decât a-i învăța să extragă cuvintele dintr-un context, deși extragerea cuvintelor din context este o strategie care crește productivitatea învățării de cuvinte. (Woolfolk, 1998, p.316).

Specialiștii în științele educației văd relația între modelele de instruire și strategiile învățării ca o relație cu dinamică specifică, extrem de complexă. Pentru a accede la învățarea strategică elevii trebuie să fie ajutați de profesor să învețe deprinderile metacognitive, să învețe să-și cunoască propria gândire, să-și monitorizeze și controleze capacitatea de procesare a informațiilor, să devină conștienți de existența strategiilor gândirii, de utilitatea lor, de modul și momentul în care activarea lor conștientă este posibilă și necesară. Profesorul trebuie să fie conștient de faptul că „Pe măsură ce copiii se maturizează devin tot mai capabili să-și monitorizeze și direcționeze atenția și strategiile de învățare” (Woolfolk, 1998, p. 279).

Weinstein notează: „Le spunem elevilor noștri CE să învețe dar nu știm mai nimic despre CUM să învețe. Presupunerea că abilitățile implicate în învățare sunt înnăscute sau achiziționate în

mod natural este probabil falsă. De altfel, este adevărat, mulți copii sau adulți achiziționează priceperi intelectuale eficiente ca funcție a experienței lor individuale, școala face puțin pentru a sistematiza sau generaliza această experiență” (Weinstein în: O’Neil, 1978, p. 32).

Este mai mult o remarcă justificatoare a unui demers meritor necesar și niciodată suficient de a cerceta CUM învață oamenii și de a căuta modalitatea potrivită de formare a abilităților necesare învățării eficiente.

Precizarea conținutului propriu al conceptului de strategie de învățare a constituit fundamentarea teoretică a proiectării unor programe care să formeze, antreneze sau eficientizeze strategiile învățării. O mai accentuată precizie conceptual –lingvistică în teoriile cu privire la activarea și antrenarea strategiilor învățării ar fi permis o operaționalitate crescută a obiectivelor programelor proiectate, nu ar fi favorizat disiparea eforturilor de intervenție formativă în direcții uneori ezitante: fie în direcția antrenării strategiilor de gândire, fie în direcția antrenării strategiilor mnemonice sau metacognitive.

Predarea strategiilor de învățare presupune:

- ✓ explicarea directă (atenționarea directă că urmează a se învăța o nouă metodă/strategie de învățare, că aceasta este scopul învățării);
- ✓ accentuarea relației pozitive dintre utilizarea unei bune strategii și reușită și performanță în învățare;
- ✓ combinarea descrierii verbale a strategiei (metodei, tehnicii, procedurii) cu demonstrația (exerciții-joc de rol în care se recurge conștient la o anumită strategie);
- ✓ recompensa pentru rezultatele bune obținute prin utilizarea unei anumite strategii,
- ✓ atribuirea rezultatelor bune în învățare strategiilor utilizate;

- ✓ exersarea strategiei într-o cât mai mare varietate de sarcini;
- ✓ antrenarea elevilor în autotestarea modului în care utilizează strategia;
- ✓ valorizarea utilizării independente a strategiei (Hamilton, Ghatala, 1994, pp.137-138)

Implementarea unui curriculum axat pe strategiile învățării (*Learning strategies curriculum*) este o problemă de natură se revoluționeze modelele de instruire. Elaborarea unui asemenea curriculum „a devenit o înaltă prioritate în educație” și chiar i s-au identificat câteva importante principii:

- ✓ expunerea elevilor unui număr mare de strategii diferite, nu doar unei strategii generale de învățare ci și unor tactici specifice;
- ✓ predarea unor cunoștințe condiționale despre: „când?”, „unde?” și „de ce?” se folosesc strategii variate;
- ✓ instruirea directă în învățarea prin scheme;
- ✓ dezvoltarea dorinței elevilor de a folosi strategii de învățare.

Publicațiile specializate în popularizarea cercetării pe problemele educației demonstrează începând cu deceniul 10 al secolului (după 1990) o intensificare a interesului cercetătorilor pentru plasarea în locul necesar, în programele instructiv-educative, a metodelor de formare și antrenare la elevi a strategiilor suport, de formare a stilului de învățare încă de la primele experiențe de învățare școlară

Învățarea se realizează multifazic și multinivelar după un „model” (conștientizat sau nu) care include secvențe și structuri de secvențe extrem de complexe: proceduri, tehnici și strategii de gândire, de conceptualizare, înțelegere și rezolvare de probleme, de motivare și susținere a motivației, de control a afectivității de susținere a efortului necesar îndeplinirii sarcinilor, de auto-management. Conștientizarea strategiilor de învățare și a combinațiilor lor specifice nu se constituie într-un panaceu universal al

creșterii eficienței învățării dar reflecția asupra acestei probleme, conștientizarea ei, sunt considerate primul pas într-un plan global de creștere a productivității învățării. Acest prim pas trebuie urmat de exersarea lor, pentru că strategiile, ca orice abilități nu se activează decât prin exercițiu și nu se includ într-un stil personal de învățare și de viață decât atunci când au atins un anumit nivel de stabilitate în timp și un anumit grad de congruență într-un sistem funcțional.

3.3. Stilul de învățare – expresia deplinei autonomii în învățare

Identitatea, conștiința și cunoașterea de sine, autonomia personală și independența în rețeaua influențelor exercitarea asupra sa – ca atribute ale omului proactiv, maximal eficient în raport cu aspirațiile și țelurile vieții sale, se exprimă în stilul său de viață iar o consistentă componentă a stilului de viață este stilul de învățare.

Expresie a maturității și eficienței în învățare, *stilul de învățare* a intrat în atenția specialiștilor, de suficient timp pentru ca rezultatele cercetărilor lor să trezească interesul atât al managerilor învățării academice, cât și al celor care învață, independent, autodirijat, autonom, în contextul dezvoltării personale pe parcursul întregii lor vieți.

Stilul de învățare a fost definit de mulți cercetători în legătură cu strategiile învățării. *Strategia de învățare* este calea de rezolvare a unei sarcini particulare și apare ca fiind centrată pe sarcină, în timp ce stilul se referă la persoană sau, cum se exprimă un autor anterior citat „Strategia unui subiect se articulează la un stil cognitiv personal relativ stabil” (Meirieu, 1993, p.192).

Stilul de învățare, apreciat ca „una dintre cele mai importante resurse pentru a face față în mediul academic” (Glenn-Cowan, 1995, p.79), reprezintă:

- ✓ modul în care este abordată sarcina de învățare,
- ✓ strategiile activate pentru îndeplinirea sarcinii de învățare,
- ✓ ceea ce este stabil în modul de abordare a sarcinilor de învățare,
- ✓ ceea ce este caracteristic individului atunci când învață.

Ca și diferențierea între strategiile de învățare și strategiile altor activități psihice, diferențierea *stilului de învățare* de celelalte dimensiuni caracteristice și stabile ale funcționării personalității este rezultatul unor cercetări și clarificări conceptuale care pot avea efecte deosebite asupra intervenției în scopul optimizării învățării.

Conceptul de stil este utilizat, așa cum s-a observat, în contexte atât de diferite (modă, sport, artă, media, disciplinele academice) încât înțelegerea și definirea lui în sfera educației întâmpină serioase dificultăți. (Rayner și Riding, 2000) dar nu se poate face abstracție de faptul că „Problema stilului devine o preocupare curentă a psihologiei științifice, mai ales în a doua jumătate a secolului nostru.” (Marcus, 1999, p. 82).

În psihologie, conceptul de stil a fost dezvoltat cu privire la foarte multe structuri și funcții psihice: personalitate, percepție, gândire, cogniție, comunicare, motivație și atribuire, comportament, coping, învățare (Rayner și Riding, 2000, p.447). Demersurile de inventariere a „stilurilor” pe care și le elaborează individul în diversele sfere ale vieții sale psihice, permit observația că „teoreticienii stilului au în comun interesul față de identificarea atributelor personalității ce caracterizează modul în care individul își utilizează sistemul de procesare al informațiilor pentru a percepe, învăța, gândi, atribui sau a se comporta” (M. Boekaerts, 2000, p. 417).

Grigorenko și Sternberg sunt citați și de Rayner și Riding (2000) pentru identificarea în psihologie a trei direcții distincte ale cercetărilor bazate pe stil și anume:

- abordare centrată pe cogniție (dominantă în anii '30-'40);
- abordare centrată pe activitate (începând cu anii '70);

- abordare centrată pe personalitate (anii '80-'90) (Rayner și Riding, 2000, p. 449).

Prima categorie de abordări ale stilului se ocupă de diferențele individuale în percepție, gândire și cogniție, cea de-a doua de modul în care individul își utilizează resursele personale în controlul activității iar cea de-a treia de modul în care configurația unică de atribute pe care o exprimă personalitatea determină un anumit mod de comportament.

Cel mai frecvent, stilul de învățare a fost abordat însă în legătură cu stilul cognitiv. Unii autori chiar afirmă că termenii *stil cognitiv* și *stil de învățare* par intersanjabili: „educatorii preferă, în general, termenul stil de învățare și includ multe feluri de diferențe individuale în el. Psihologii preferă termenul de stil cognitiv și se limitează la a discuta doar diferențele în ce privește căile prin care oamenii procesează informația” (Woolfolk, 1998, p.126, Child, 1997, p. 326). Nu împărtășim această opinie deoarece învățarea este o activitate complexă care integrează abilități și strategii cognitive alături de multe alte componente și prin urmare se produce într-un *stil* specific, diferit de stilul cognitiv. În plus, apreciem că psihologia învățării și educației operează cu conceptele respective într-o manieră care exclude identificarea stilului de învățare cu stilul cognitiv.

➤ Stilul cognitiv

Este o noțiune care s-a dezvoltat pe baza cercetărilor asupra modului în care oamenii percep și își organizează informația despre lumea din jurul lor și asupra modului cum răspund la stimulii din mediu. Aceste cercetări au demonstrat că oamenii diferă între ei prin modul în care abordează sarcinile dar că aceste diferențe nu se referă la nivelul inteligenței sau la anumite abilități speciale.

Cercetările care au vizat măsurarea stilului cognitiv au fost frecvent analizate critic, mai ales din cauză că unele probe ce și-au propus acest scop pot fi interpretate mai degrabă ca teste de abilitate

decât ca instrumente de măsurare a stilului, dar și pentru că, în general, conceptul de stil cognitiv nu este suficient de clar operaționalizat (Woolfolk, 1998, p.127). Conceptul a avut o mare stabilitate în timp, dar și un nivel prea înalt de generalitate. Messick a definit stilul cognitiv ca ”modalitate individuală de organizare și procesare a informației și experienței. Se referă la maniera sau la forma cunoașterii, nu la conținutul cunoașterii sau la nivelul deprinderilor exprimate în performanța cognitivă. El a fost conceptualizat ca atitudini stabile, preferințe sau strategii habituale, care determină un anumit mod, tipic, personal, de percepere, reamintire, gândire și rezolvare de probleme” (Messick, 1994, p.123).

Pe baza teoriei procesării informației și a fiziologiei creierului, Letteri a introdus un nou model conform căruia stilul cognitiv este o formă a controlului prin care individul se conduce activ și conștient în fluxul informației de la recepția ei (într-una din modalitățile perceptive – văz, auz) și de la memoria perceptivă, până la sistemul filtru care decide relativ la viitoarea procesare a informației. Această decizie variază între a rejecta informația, a o memora, a o transforma sau a o învăța. A *memora* informația înseamnă a o reține printre altele, în mod izolat; a *învăța* informația înseamnă a o asimila și integra între alte informații relevante și relaționate, ca de exemplu, într-o structură cognitivă care prin acest proces poate fi modificată. În modelul lui Letteri, controlul cognitiv constă în analiză, comparare, focalizare, îngustare (*narrow*), pe când stilul cognitiv constă în priceperi (*habits*) de procesare. (Pintrich, 2000).

Witkin și colaboratorii au început să folosească termenul de stil cognitiv (pe la începutul anilor '60) definindu-l ca o dimensiune cuprinzătoare a individului, manifestată în domeniul perceptual, intelectual, al personalității și în cel social.

Stilul cognitiv a fost studiat mai frecvent sub aspectele:

- dependență/independență de câmpul perceptiv (Witkin);
- reflexie/impulsivitate (Kagan);
- nivel conceptual (Hunt);
- abordare holistă/serialistă (Pask).

În ce privește *dependența/independența de câmpul perceptiv* s-au descris:

- stilul dependent de câmpul perceptiv,
- stilul independent de câmpul perceptiv.

Indivizii dependenți de câmpul perceptiv (informațional) tind să perceapă structura, totalitatea, câmpului (informațiilor). Ei au dificultăți în a sesiza elementele, în a se focaliza pe un singur element al situației, în a-i puncta detaliile sau în a o diviza în părțile componente pentru a o analiza. De asemenea, au tendința de a lucra mai bine în grup și s-a constatat că preferă teme din domeniul literaturii sau istoriei. Indivizii independenți de câmp percep mai degrabă detaliile decât întregul, analizează situațiile în toate componentele lor, și pot să descrie o situație printr-una din aceste componente. Nu sunt amatori de relații sociale, au o oarecare autosuficiență, sunt mai performanți în sarcini spațiale și au preferință pentru științe în care abilitățile lor analitice sunt mai eficiente (matematică) (Woolfolk, 1998, p.127)

Un alt aspect al stilului cognitiv (introdus de Kagan) este *impulsivitatea* versus *reflexivitate* după care s-au identificat:

- stilul impulsiv,
- stilul reflexiv.

Aspectele reflexivitate/impulsivitate au fost identificate prin testarea subiecților în : sarcini de sortare sau grupare a obiectelor pe baza asemănărilor percepute. Diferențe mari între impulsiv și reflexiv s-au observat în privința „gradului în care subiectul reflectă validitatea ipotezelor și soluțiilor în probleme cu multe incertitudini” și a capacității de control asupra răspunsurilor în

situații cu nivel crescut de nedeterminare. Impulsivul preferă să lucreze independent, preferă sarcinile predate verbal. Reflexivul preferă să fie ghidat de profesori, nu are preferință pentru verbal sau nonverbal (Kagan, 1966). Studiile lui Kagan au arătat că elevii reflexivi se gândesc mai mult timp la întrebările puse dar răspund cu mai multă acuratețe la ele și fac mai puține greșeli. Elevii impulsivi lucrează foarte repede dar fac multe greșeli. Indivizii reflexivi lucrează mai încet și fac mai puține erori. S-au constatat diferențe între impulsivi și reflexivi atât în ce privește dinamica acestor dimensiuni cât și în ce privește percepția lor de către profesori. Elevii devin din ce în ce mai reflexivi pe măsură ce se dezvoltă, elevii reflexivi având performanțe mai bune în învățare. (Woolfolk, 1998, p.127). S-a constatat că „Profesorii consideră elevii inteligenți - impulsivi mai inteligenți decât sunt în realitate și pe cei neinteligenti-impulsivi mai slabi decât sunt în realitate. S-au făcut încercări să se modifice tipul cognitiv al elevului, dar în general aceste încercări au eșuat. Fie că modalitatea obișnuită de rezolvare a problemelor (tipul cognitiv) nu se modifică în scopuri practice, fie că cercetătorii nu au găsit metodele potrivite” (S. Ball în: Davitz, 1978, p.51).

Abordarea stilului în funcție de *nivelul conceptual* (Hunt), cea mai cunoscută internațional, consideră nivelul conceptual ca o dimensiune care înglobează atât complexitatea cognitivă (diferențiere/integrare), cât și maturitatea interpersonală (inclusiv autoresponsabilitatea). Hunt (1978) diferențiază trei niveluri conceptuale:

- nivel conceptual jos -A;
- nivel conceptual mediu - B;
- nivel conceptual înalt - C.

Elevii cu nivel conceptual jos (A), profită mai mult de situații puternic structurate, iar elevii cu nivel conceptual înalt (C) profită

Tot în ce privește receptarea informațiilor din mediu, se descriu stiluri diferite în funcție de predominanța unei anumite modalități senzoriale în receptarea informațiilor din mediu. Linksman identifică: elevi vizuali de emisferă stângă și elevi vizuali de emisferă dreaptă; elevi auditivi de emisferă stângă și elevi auditivi de emisferă dreaptă; elevi tactili de emisferă stângă și elevi tactili de emisferă dreaptă; elevi kinestezici de emisferă stângă și elevi kinestezici de emisferă dreaptă, fiecare necesitând un anumit ambient optim pentru învățare (Linksman, 1999, pp. 88 – 91).

Stilul receptării informațiilor din mediu, odată configurat și implicat în activitatea de învățare, se constituie în factor condițional al rezultatelor învățării.

♦ Stilul de gândire.

La nivelul procesării profunde, cu transformarea informațiilor receptate, au fost identificate cele mai multe „stiluri”.

Una dintre cele mai interesante tipologii a stilurilor de gândire este cea realizată de Sternberg, pornind de la teoria pe care a propus-o în 1988, numită teoria autoguvernării mentale (*mental self-government*). Delimitarea stilurilor de gândire a fost făcută, așa cum observă M.Boekaerts prin „combinarea stilurilor cognitive, de învățare și de personalitate” (Boekaerts, 2000, p.423). Pentru a realiza analogia dintre gândire și guvernare, Sternberg se referă la funcțiile guvernării, la modalitățile de guvernare, la nivelul la care se exercită guvernarea și la orientarea ei. Prin analogia cu *funcțiile guvernării*, autorul citat identifică trei stiluri de gândire:

- executiv (preferă regulile și metodele deja existente;
- legislativ (creează și formulează propriile reguli);
- judiciar (judecă și evaluează regulile și procedurile).

În analogie cu *modalitățile de guvernare* autorul delimitează modalitățile de organizare a procesării informațiilor și diferențiază stilurile:

- oligarhic;

- monarhic;
- ierarhic;
- anarhic.

Primul exprimă focalizarea gândirii pe un singur scop în unitatea de timp și persistența în atingerea acestui scop. Indivizii cu stil oligarhic și ierarhic de gândire își propun mai multe scopuri și pot avea dificultăți în stabilirea priorităților, cei cu stil ierarhic de gândire lucrând totuși mai sistematic decât cei cu stil oligarhic. Indivizii cu stil anarhic de gândire au o multitudine de scopuri dar au dificultăți în stabilirea priorităților și în respectarea regulilor.

În analogie cu *nivelul la care se exercită guvernarea* (global sau local) se diferențiază.

- stilul de gândire global (caracterizat prin raționament abstract și accent pe idei);

- stilul de gândire local (orientat spre concret, spre acțiune) .

Așa cum orientarea guvernării este liberală sau conservatoare, gândirea poate avea:

- un stil liberal (orientare spre descoperire, spre sarcini incerte);
- un stil conservator (cu preferință pentru sarcini familiare, sigure). (Sternberg, 1985).

Tendențele specifice gândirii pot explica succesul/eșecul în sarcinile atât de variate cu care se confruntă individul în mediul academic. Sarcinile de învățare structurate, ferm articulate, ferm dirijate, cu multe repere, sunt îndeplinite cu mai mult succes de elevi/studenți care au un stil de gândire conservator, local și oligarhic. Un stil de gândire liberal, monarhic și legislativ va eșua mai frecvent în asemenea sarcini. În sarcini incerte, cu multe grade de libertate, mai puțin formalizate, cu grad mare de risc, elevii cu gândire conservatoare, concretă și oligarhică sau anarhică sunt mai expuși eșecului decât cei cu stil de gândire liberal, monarhic și legislativ.

➤ Stil motivațional, afectiv, de comunicare și de interrelaționare.

Conceptul de stil este utilizat și pentru desemnarea diferențelor individuale în ce privește structurile motivaționale, afective sau cele manifestate în exercitarea autocontrolului, în comunicare, în conducere etc.

În funcție de *paternurile motivaționale* care susțin comportamentul, literatura de specialitate menționează:

- stilul motivațional funcțional;
- stilul motivațional disfuncțional.

iar în funcție de *modul în care individul își gestionează resursele personale* stilurile

- stilul motivațional adaptativ;
- stilul motivațional maladaptativ (Boekaerts, 2000, p.421).

Stilul motivațional funcțional și adaptativ presupune utilizarea unor strategii motivaționale eficiente, autocontrol al motivației, capacitate de automotivare și toate particularitățile analizate în legătură cu motivația pentru succes și realizare. Persoanele cu stil motivațional disfuncțional, au o serie de dificultăți în menținerea controlului asupra motivației: au dificultăți în stabilirea scopurilor și priorităților acțiunilor cotidiene, în menținerea realismului expectanțelor cu privire la rezultatele acțiunilor, sunt predispuse la atribuire cauzale incorecte, la reacții emoționale inadecvate în cazul unor discrepante între așteptări și rezultate. Stilul motivațional disfuncțional în activitatea de învățare complexă se manifestă prin dificultăți de stabilire a unor scopuri adecvate pentru majoritatea acțiunilor incluse în activitatea de învățare, prin dificultăți în identificarea priorităților în învățare, prin așteptări nerealiste cu privire la rezultate (sub sau deasupra celor posibile în mod obiectiv), prin atribuirea rezultatelor obținute altor factori decât cei în mod obiectiv responsabili de ele (norocului, atunci când de fapt cauza a fost o abilitate personală, sau invers, unor abilități sau competențe,

atunci când cauza rezultatului a fost întâmplarea sau norocul). Elevii/studenții cu stil motivațional maladaptativ se supramotivează sau se submotivează iandecvat în raport cu dificultatea sau complexitatea sarcinilor de învățare, răspund afectiv intens și disproporționat la rezultatele obținute (se bucură excesiv pentru un succes obținut în sarcini simple sau suferă excesiv pentru un eșec minor sau datorat unor cauze obiective).

Un alt stil cu importante implicații pentru modul în care individul își utilizează resursele personale în adaptarea la mediu este cel referitor la *controlul activității*, căruia i s-au identificat două orientări:

- stil orientat spre acțiune (*action orientation*), caracterizat prin inițiativă și perseverență,
- stil orientat spre stare (*state orientation*), caracterizat prin comportament rigid și inhibiții ale voinței și inițiativei. (Boekaerts, 2000, p.422)

Nu toți studenții sunt conștienți de faptul că succesul în învățare se obține prin limitarea sau/și corectarea inhibițiilor voinței, a tendinței de prelungire a unor stări confortabile (chiar dacă această prelungire înseamnă stagnare) și, în revers, prin autoconstruirea și amplificarea competenței de a avea inițiative în ce privește propria evoluție precum și a perseverenței în atingerea scopurilor personale autofixate.

În literatura de specialitate întâlnim frecvente referiri la *stilul de comunicare* al individului (și el cu influențe importante asupra învățării în mediul academic) care poate fi:

- stil de comunicare pasiv,
- stil de comunicare agresiv,
- stil de comunicare asertiv (apud Glenn-Cowan, 1995, p.38)

Stilul pasiv în comunicare exprimă centrarea individului pe nevoile celorlalți, sau cum se exprimă plastic autoarea citată, comunicarea după regula „tu câștigi; eu pierd” („*You win; I lose*”)

în timp ce *stilul agresiv* de comunicare exprimă tendința de a pune propriile nevoi pe primul loc, de a neglija nevoile celorlalți, pe principiul „eu câștig; tu pierzi” (*I win; you lose*). *Stilul asertiv* de comunicare – cel mai productiv – subordonat principiului „eu câștig; tu câștigi” (*I win; You win*) presupune „comportamente precum conștientizarea și exprimarea propriilor nevoi...a vorbi despre sine; a fi propriul apărător și susținător (*self-advocacy*) a obține ceea ce vrei, fără încălcarea drepturilor și sentimentelor celorlalți, a identifica căile alternative de atingere a scopurilor personale (Glenn-Cowan, 1995, p.43). Cercetările (și experiența proprie a fiecărui individ) afirmă stilul asertiv de comunicare ca suport considerabil al succesului și reușitei în activitatea de învățare (ca și în viață, în general). Pasivitatea, ca și agresivitatea în comunicare, sunt bariere nu doar în calea unor relații interpersonale armonioase ci și în calea achizițiilor academice și a valorificării rezultatelor cunoașterii.

Modalitățile evaluative în relațiile interpersonale ale individului se pot diferenția configurând stilurile de percepție interpersonală și cele evaluative. Se menționează (după McGee):

- stilul social dezirabil sau conformist,
- stilul social nonconformist (apud S. Marcus, 1999, p.82).

S. Marcus (1999) face o interesantă distincție între stilul apreciativ și stilul cognitiv interpersonal. Stilul apreciativ este definit ca „o manieră personală de abordare, evaluare și interpretare a evenimentelor realității (...) ce surprinde conjugarea emoție – cogniție – atitudine” iar stilul cognitiv interpersonal ca „modalitatea în care subiectul percepe și construiește persoanele din jur, fiind o formă de apreciere interpersonală bazată pe structura sistemului de constructe utilizate în evaluare și pe structura sistemului de roluri apreciat de subiect în raport cu sine” (Marcus, 1999, p.82 - 83).

Pe baza implicării afective și a nivelului identificării cu celălalt, ale individului, autorul citat diferențiază 4 stiluri apreciative:

- stilul apreciativ empatic care constă în recursul la experiența afectivă personală (în înțelegerea cadrelor referențiale ale *celuilalt*) și un nivel înalt al identificării cu *celălalt*;

- stilul apreciativ analogic care constă în identificarea de nivel mediu-superior cu *celălalt*, pe baza unor asemănări de principiu și o utilizare mai puțin frecventă a criteriilor afective;

- stilul apreciativ reflexiv bazat pe afectivitate dar fără identificare cu *celălalt*;

- stilul apreciativ detașat, fără posibilitatea transpunerii în situația *celuilalt* și a implicării afective (Marcus, 1999, p.83) acesta din urmă având un comportament asemănător „unui calculator imparțial într-un context care solicită însă un demers coparticipativ, și eficiența lui în relația cu ceilalți fiind influențată negativ de lipsa de înțelegere emoțional-afectivă chiar dacă judecata lui logică îi este susținută de un cadru conceptual suficient de discriminativ și operant” (Minulescu, 1996, p.42).

În ce privește stilul cognitiv interpersonal, S. Marcus reproduce distincția realizată de J. Bieri, (în termeni de „sistem de judecare a celorlalți”) între:

- stil complex-cognitiv,
- stil intermediar-cognitiv,
- stil simplu-cognitiv.

Indivizii caracterizați printr-un stil complex-cognitiv au capacitatea de a-i „încadra pe ceilalți în multiple categorii, desemnând distincții între ei și ceilalți, manifestând predicții acurate asupra comportamentelor altora”, abilități din ce în ce mai diminuate la indivizii cu stil intermediar și simplu cognitiv. (Marcus, 1999, p. 83).

Nu există cercetări cu rezultate clare cu privire la impactul acestor dimensiuni ale stilului evaluării și percepției interpersonale asupra învățării în sine dar nu sunt excluse influențe asupra modului de valorificare a rezultatelor achizițiilor studiului și implicit asupra

reușitei profesionale. Învățarea independentă, implică gestionarea atâtor resurse încât evaluările în relațiile interpersonale, modalitățile de apreciere a partenerilor în câmpul social, se pot constitui în factori facilitatori sau inhibitori ai inițiativelor individuale în ce privește controlul propriei învățări. Influențând comunicarea și deciziile cu privire la cursul activității de învățare, caracteristicile individuale exprimate de aceste „stiluri” determină reușita sau eșecul în învățarea autonomă.

Cu privire la modalitățile de *interacțiune socială* (implicit comunicare) profesor-student în clasă (în toate contextele informative) literatura de specialitate face frecvent referire la stilurile de predare analizate de Anderson, Brewer și Reed încă din anii '45-'46, respectiv:

- stilul dominator, caracterizat prin atenționări și admonestări, prin remarci peiorative gratuite la adresa elevilor (studenților, prin tendința la a aplica diverse sancțiuni (mai ușoare sau mai grele);
- stilul integrativ, caracterizat prin suport acordat elevului în definirea și redefinirea problemelor (inclusiv personale), acceptarea și încurajarea spontaneității și inițiativei elevului precum și a tendinței lui de a-și asuma responsabilități. (Havighurst, Neugarten, 1967, p.464)

Învățarea independentă, autonomă, limitează drastic manifestările stilului dominator în relația profesor – student. Individul (elev, student), autonom, cu o puternică conștiință a propriei identități, sigur de sine și pe sine, cu o imagine de sine pozitivă și cu un nivel acceptabil al respectului de sine, *crează* cadrele comunicării în care să se manifeste doar stilul integrativ de interacțiune între partenerii relației sociale. Personalitățile imature, disfuncționalitățile autoreglării și autodirectivității în funcționarea personalității, favorizează, chiar creează, terenul propice afirmării și accentuării stilului de interacțiune dominator, nu numai în interacțiunea profesor-elev/student ci și în interacțiunile elev-elev, student - student. Sunt frecvente cazurile (chiar și în mediul

academic de nivel superior, dar mai ales în învățământul secundar în care elevi în criză de identitate recurg (ca o soluție la această criză) la adoptarea identității celor mai puternici favorizând, prin propriul lor comportament manifestările dominatoare ale celor imitați. Dacă identitatea adoptată este în contrasens (evident sau nu) cu tendințele bazale ale personalității lor, acești elevi resimt interacțiunea bazată pe dominarea pe care ei înșiși au favorizat-o, ca pe un profund disconfort psihic pe care însă nu îl pot explica sau diminua.

Un studiu (R.Lippitt și R.White) care a urmărit să demonstreze tipul de schimbare socială determinat de tipuri diferite de comportament de lider (autoritar, democratic și laissez-faire) în diferite grupuri de elevi, a permis măsurarea a trei tipuri de comportament care favorizează dezvoltarea libertății și aptitudinilor grupului și elevilor: „sprijin și sugestii”, „comunicare de informații”, „stimularea inițiativei personale”. Directivitatea nu este doar o notă a stilului de conducere a activității didactice ci și o notă a stilului de (auto)conducere a activităților în grupurile de elevi/studenți. Ea are influențe specifice asupra climatului psihosocial al grupului. Conducătorul autoritar creează un climat psihosocial apăsător, tensionat, conflictual, cel democrat un climat tonic cu relații cordiale. Contrar așteptărilor, conducătorul permisiv (laissez-faire) creează tot un climat nefavorabil, încărcat de conflicte latente și nu unul relaxat. Ca reacție a individului la conducerea autoritară s-a observat abandonul responsabilităților în sarcina liderului, abandon însoțit de două alte manifestări comportamentale: fără frustrare dar cu lipsă de inițiativă personală chiar apatie sau abandon dar cu frustrare și chiar agresivitate împotriva liderului autoritar. (Forsyth, 2001).

➤ Stilul de învățare

Cu o origine mai recentă decât cea de stil cognitiv, *stilul de învățare* se referă la organizarea și controlul strategiilor de învățare

și achiziție de cunoștințe, și este configurat de particularitățile cognitive, afective și de personalitate ale celui care învață.

Stilul de învățare a fost definit cel mai frecvent cu semnificația de „combinație de caracteristici cognitive, afective și alți factori psihici care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare (...). Bazele sale sunt legate de structura și organizarea neuronală, de dezvoltarea personalității și de experiențele de învățare acasă, la școală și în societate” (Keefe și Languis apud Leino, 1989, p.41).

S. Rayner și R. Riding (2000) identifică în literatura de specialitate mai multe modele ale stilului de învățare:

♦ Modele bazate pe *procesele învățării* în care se includ:

1. Modelul stilului învățării experiențiale (*Experiential learning style*) descris de Kolb în 1976 și 1984;

2. Modelul abordării învățării (*approach of learning*) al lui Entwistle din 1979 și 1981,

3. Modelul proceselor studiului al lui Biggs, din 1978 și 1985),

4. Modelul proceselor învățării al lui Schmeck et. al din 1977).

♦ Modele bazate pe preferințe în care se încadrează:

1. Modelul stilului de învățare al lui Dunn et al. din 1989;

2. Modelul stilului de interacțiune al lui Riechmann și Grasha din 1974 (Rayner și R. Riding, 2000, p. 459).

Kolb ia în considerare două dimensiuni ale procesului învățării (perceperea și procesarea informațiilor). Prima dimensiune, perceperea, descrie gândirea (concretă sau abstractă), cea de-a doua descrie procesarea informației (activă sau reflexivă). În funcție de aceste două dimensiuni sunt inventariate patru stiluri de învățare:

- divergent (*divergers*) – cu disponibilitate spre originalitate și creativitate;
- convergent (*convergers*) – cu disponibilitate spre sarcinile de învățare clare cu metode cunoscute de rezolvare;

- asimilator (*assimilators*) – cu capacitate de adaptare la o realitate bine cunoscută, sigură;
- acomodator (*accommodators*) – cu capacitate de adaptare la situații noi, curiozitate, plăcere de a experimenta (apud Child, 1997).

Entwistle diferențiază trei stiluri de învățare, fiecare raportate la diferite moduri de motivare:

- stil centrat pe semnificație (*meaning*), care implică motivație intrinsecă și conferă învățării o abordare profundă;
- stil centrat pe reproducere (*reproducing*), care implică motivație extrinsecă, legată de teamă de insucces, bazat pe memorare, care conferă o abordare superficială a învățării;
- stil centrat pe realizare (*achieving*), care implică motivare extrinsecă, legată de speranța în succes și conferă o abordare a învățării în termeni de succes (Entwistle, 1995).

Biggs identifică factori similari cu cei identificați de Entwistle și descrie stilurile caracterizate prin:

- orientare instrumentală sau pragmatică (*utilising*) ce presupune o abordare superficială a sarcinii;
- abordare profundă a sarcinii (*internalising*), ce presupune din partea elevilor o motivație intrinsecă, cu expectații pozitive cu privire la rezultatele învățării;
- orientare spre realizare (*achieving*), ce presupune că elevii vor să-și afirme excelența față de colegii lor, în particular să obțină calificative cât mai mari. (Biggs, apud Child, 1997; Woolfolk, 1998).

Ph. Meirieu, vorbește de un „stil personal de conducere (*pilotage*) a învățării (S.P.P.A.) ca „mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului pornind de la instrumentele furnizate de învățarea sistematică. Stilul personal de control al activităților de învățare desemnează maniera în care persoana percepe, stochează și comunică informația” (Meirieu, 1993, p.192). Autorul descrie acest stil ca fiind polar:

- stil caracterizat prin posibilitatea de a învăța mai degrabă prin verificare și reconstrucție (*production*),
- stil caracterizat prin posibilitatea de a învăța mai degrabă prin interiorizare și înțelegere (*consummation*).

Concordanța între sistemul de pilotaj al învățării (SPPA) al elevului și sistemul de pilotaj (SPPA) al formatorului garantează eficiența învățării în situația didactică.

Unii autori au preferat termenul de „orientare” și „abordare” (*approach*) a învățării când s-au referit la diferențele fundamentale dintre indivizi, în ce privește modul de raportare la sarcinile de învățare și să păstreze termenul de stil doar cu referire la ceea ce este în mod tradițional înțeles prin stil cognitiv. Stilul pare astfel dependent de persoană în timp ce „abordarea” (*approach*) se referă la procesele de învățare care emerg din percepția sarcinii academice de către elev, deci ar include ambele elemente: situația și persoana. (Rayner și R.Riding, 2000).

Mulți autori consideră mai adecvată pentru semnificația conceptului de stil de învățare, noțiunea de „preferințe pentru învățare” pentru că se referă la preferințele cu privire la când, cum și în ce condiții învață individul concret. Modalitatea de definire a stilului de învățare bazată pe preferințe se focalizează de identificarea numărului și naturii preferințelor pentru învățare care trebuie incluse în descrierea stilului.

În accepțiunea de expresie a preferințelor individuale în ce privește mediul concret de învățare, termenul de stil de învățare apare frecvent în cercetările lui Dunn dintre anii 1978-1987. Preferințele se referă la unde, când, cu cine, cu ce, preferă elevul să învețe, să studieze, la căile de învățare și studiu (preferința pentru texte cu ilustrații, lucrul în echipă versus singur, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, ritmul de învățare, cu pauze sau susținut) (Woolfolk, 1998, p.128). Împreună cu Price, în 1984, Dunn realizează o descriere a stilului de învățare după: preferințele

pentru mediu (zgomot, lumină, temperatură); aspectele motivațional-emoționale ale învățării (motivație, persistență, responsabilitate, structură); aspectele sociale ale învățării (activitatea în perechi, de unul singur, în echipă); dimensiunile fizice (momentul zilei, mobilitate) (apud Leino, 1989, p.24)

Cei mai mulți autori sunt de acord că stilul de învățare reflectă următoarele preferințe pentru învățare și studiu, cu direcțiile lor de manifestare:

1. Preferințele pentru momentul de timp în care se învață cel mai bine: ziua/
noaptea;
2. Preferințele cu privire la modul de utilizare a timpului în rezolvarea sarcinii (*pacing*): unitar (cu concentrarea pe o singură activitate în unitatea de timp)/secvențiat (cu varierea sarcinilor în timp, cu pauze între sarcini);
3. Preferințele pentru instanța care coordonează învățarea: gândirea/afectivitatea;
4. Preferințele estetice: nevoi estetice înalte (grija pentru locul de studiu, nevoia de ordine, confort etc.)/nevoi estetice joase (lipsa de preocupare pentru aparențe și mediul ambiant);
5. Preferințele tactile: nevoia de a manipula lucrurile, de a acționa în timpul învățării (a scrie, a concretiza în ceva informația)/absența nevoii de a acționa în timpul învățării;
6. Preferințele pentru relațiile cu grupul (introversie/extraversie): preferința pentru activitate solitară/preferința pentru lucrul în grup;
7. Preferințele în legătură cu atitudinea față de evenimente (relativismul): relativism redus (tendința de a vedea și judeca lucrurile în termeni stricți (bun sau rău)/relativism ridicat (tendința de a vedea și judeca lucrurile în termeni relativi, de a accepta opinii diferite și de a agree schimbările survenite în desfășurarea evenimentelor);

8. Preferințele în legătură cu raționamentul: deductiv (cu orientare inițială spre ideile principale ale sarcinii apoi spre detaliile ei)/inductiv (cu orientare spre particular și apoi spre general);

9. Preferințele în legătură cu modalitatea senzorială activată în receptarea și codificarea informațiilor: vizuală/auditivă (apud Glenn-Cowan, 1995, pp. 85- 99).

Un instrument utilizat de Renzulli și Smith în evaluarea „preferințelor pentru studiu” include printre particularitățile semnificative pentru studiu:

- ✓ persistența (voința de a munci până la îndeplinirea completă a sarcinii);
- ✓ atitudinea față de expresia verbală (dorința de exprimare a propriilor opinii);
- ✓ atitudinea față de activitățile verbale și manuale;
- ✓ preferința pentru timpul de studiu (ora și moment temporal);
- ✓ atitudinea față munca în grup;
- ✓ atitudinea față de organizarea (formală, informală) studiului;
- ✓ atitudinea față de mobilitatea în timpul studiului;
- ✓ preferințele cu privire la lumina și temperatura locului de studiu) (Renzulli, Smith, apud Leino, 1989, p.43).

Într-o reprezentare schematică a procesului instruirii, adaptată după B.S. Bloom, D. Child include *stilul de studiu* printre predispozițiile cognitive cu care elevul abordează sarcina de învățare. Acesta este definit ca: „modalitate proprie prin care individul încearcă să se adapteze în procesul învățării (...), tactici și strategii de abordare a studiului.” Autorul accentuează pe faptul că metodele de studiu ale elevilor mari au fost intens cercetate, dând ca exemplu contribuțiile lui Entwistle dar că „în școala elementară antrenarea metodelor de studiu este complet ignorată. Noi credem în mod eronat că metodele eficiente de studiu se construiesc automat, se ciugulesc (*picked*), se fură” – pe măsură ce copilul progresează în sistem. Trebuie să nuanțăm cercetările asupra a *cum* se dezvoltă deprinderile (abilitățile) de studiu și asupra

a *cum* pot fi învățați elevii să facă acest lucru cât mai avantajos” (Child, 1997, p.143).

Cu privire la respectarea preferințelor elevului pentru un mod sau altul de a învăța, A.Woolfolk citează dintr-o lucrare a lui Weinstein:” Înainte de a încerca să ne acomodăm la stilul tuturor elevilor noștri este bine să ne amintim că elevii, în special cei tineri, pot să nu judece cel mai bine asupra a *CUM TREBUIE* să învețe. Preferința pentru un stil anume nu înseamnă că acel stil este cel mai eficient. Uneori elevii, în special cei modești, preferă ceea ce este ușor și confortabil. Dar învățarea reală poate să fie grea și inconfortabilă. Uneori elevii preferă să învețe într-un anume fel pentru că nu cunosc alte alternative; este singura modalitate de a aborda sarcina pe care o cunosc. Acești elevi pot beneficia de dezvoltarea unor noi – și poate mai eficiente – căi de a învăța” (Weinstein apud Woolfolk, 1998, p.129).

Deși se acceptă asemenea indeterminări în legătură cu stilul de învățare, interesul pentru cunoașterea acestuia a dus la construirea unei extrem de diverse game de instrumente de identificare, evaluare, măsurare a dimensiunilor lui. Dunn și Price au elaborat un instrument pentru descrierea stilului de învățare al copiilor, instrument pe care ulterior l-au modificat pentru a fi aplicabil și adulților. Instrumentul a avut parte de numeroase comentarii și critici. Forma originală a *inventarului* a constat în 100 de afirmații cu care subiectul trebuia să-și exprime acordul sau dezacordul. Au folosit pentru descrierea stilului de învățare: preferințele pentru mediu (zgomot, lumină, temperatură); aspectele de natură emoțională (motivație, persistență, responsabilitate, structură); preferințele pentru contextul de natură socială al învățării (perechi, singur, echipă); preferințele pentru momentul zilei considerat propice învățării; aspectele percepției și mobilității generale proprii modului de a învăța. În 1984, cei doi autori au definitivat *The Learning Style Inventory* care măsoară preferințele

pentru 23 de elemente ale programului instrucțional: temperatura, nivelul zgomotului în mediul în care se învață, elementele de natură motivațional-afectivă, suportul social (muncă în echipă sau singur), momentul zilei preferat pentru învățare, natura materialului preferat (vizual sau auditiv), elemente de natura psihică (reflexiv/impulsiv; analitic/global). Reinert, în 1976 și 1977, a construit E.L.S.I.E. (*Edmonds Learning Style Identification Exercis*) centrat pe identificarea felului în care subiectul răspunde când aude 5 cuvinte (în engleză) obișnuite (comune) citite fiecare la un interval de 5 secunde. Se înregistrează dacă cuvintele determină: o imagine mentală a faptului (obiect) denumit de cuvânt; forma scrisă a cuvântului auzit; o semnificație a acestui cuvânt; o reacție chinestezică sau emoțională. Renzulli și Smith au construit în 1978, *The Learning Style Inventory* prin care elevii erau chestionați cu privire la preferințele pentru diferite moduri de instruire ca lectura, discuțiile, proiectele, jocurile. În 1986 Keefe și Monk propun *Learning Style Profile* care conține 126 itemi pentru identificarea diferențelor cognitive, afective și de personalitate implicate în învățare. Rancourt, în 1987, a construit o versiune mai scurtă și mai versatilă a inventarului *Knowledge Accesing Modes Inventory* (K.A.M.I) destinat a fi folosit în diferite contexte educaționale. (Leino, 1989). Entwistle, în 1988, a construit un chestionar pentru determinarea modului de abordare a învățării (*approach to learning*), instrument care include și abilitarea elevului în a-și recunoaște și conștientiza punctele slabe și punctele forte ale modului de studiu (Child, 1997, p.166). Acestea sunt doar câteva exemple de instrumente devenite clasice de evaluare a stilului de învățare. Deși valoarea lor diagnostică și prognostică în privința eficienței și productivității învățării este discutabilă, teoreticienii și managerii învățării recurg frecvent la ele din dorința de a surprinde și evidenția acel parametru al activității de învățare care poate să-i reprezinte cel mai bine extrema complexitate. Stilul de

învățare pare să exprime cel mai percutant (chiar dacă instrumentelor construite pentru măsurarea lui li se contestă validitatea și fidelitatea) faptul că eficiența în activitatea de învățare academică este predictibilă cu un foarte mare grad de probabilitate din cauza multiplelor ei determinări și condiționări.

Învățarea complexă înseamnă mai mult decât dobândirea de cunoștințe, înseamnă în plus (sau în primul rând?) dezvoltarea abilităților personale, schimbarea structurii deprinderilor, descoperirea de noi modalități de percepere a situațiilor, de noi modalități de a face față acestora și de noi resurse autocunoaștere.

Insuficiența unor abilități de bază (cum sunt abilitățile de identificare și tratare a informațiilor) sau a experienței solicitate de sarcina de învățare, neatenția în situațiile curente de viață, insuficiența asertivității sau a abilităților de relaționare interpersonală și de luare a deciziilor pot produce serioase dificultăți în activitatea de învățare. Evitarea responsabilităților, amânarea luării deciziilor, persistența în gândirea autodefensivă, respingerea criticii constructive, dezorganizarea, sunt obstacole în calea învățării de nivel superior de care uneori persoana nici nu este conștientă.

Cum pot fi identificați factorii eficienței în învățarea complexă și cum pot fi controlați parametrii lor de funcționare – rămân în continuare teme majore ale cercetărilor și reconceptualizărilor în psihologia învățării. Parafrazând un teoretician al motivației (Maslow), *cum poate fi ajutat un om să învețe tot ceea el poate să învețe*, continuă să rămână una din marile provocări pentru managerii dezvoltării – învățării – educației și instruirii.

O cale anevoioasă a fost sugerată de incursiunea în condițiile construirii autonomiei și autodirectivității în activitatea de învățare. Așa cum s-a văzut, autoreglarea învățării subordonată realizării academice (*academic achievement*) – sintagmă utilizată de A. Bandura - s-a bucurat de un interes deosebit din partea multor

cercetători. Între specialiști există un larg consens în ce privește asocierea competenței individului de a învăța independent și eficient cu atribute ale maturității și eficienței cognitive, motivațional-afective și volitive ca autoreglarea învățării, strategiile și stilul de învățare.

Personalitatea proactivă construită prin și pentru învățare ca mod de existență poate fi caracterizată astfel:

- *Se cunoaște pe sine:*

- ✓ își cunoaște stilul preferat de învățare (cum învață cel mai bine, ce este ușor și ce este greu de învățat);
- ✓ își conștientizează punctele forte și punctele slabe;
- ✓ își cunoaște și afirmă interesele și talentele;
- ✓ își înțelege motivația și este conștientă de efectele sale;
- ✓ are multe cunoștințe despre subiectul pe care îl abordează (și cu cât știe mai multe cu atât mai ușor învață și mai multe);
- ✓ este conștientă de ceea ce știe, ceea ce crede că știe și de diferența dintre aceste două tipuri de informații implicate în abordarea sarcinii de învățare;
- ✓ reflectează asupra contextelor viitoare în care urmează să utilizeze cunoștințele acumulate;
- ✓ înțelege că sarcini diferite de învățare solicită modalități diferite de abordare (o sarcină de memorare necesită strategii mnemotehnice – mnemotehnici, pe când o sarcină de înțelegere complexă trebuie abordată prin intermediul unei scheme conceptuale sau a ideilor principale);
- ✓ este conștientă de propriile competențe;

- *Se autodetermină:*

- ✓ acțiunile și opțiunile sale sunt autodeterminate, nu controlate din exterior;
- ✓ își construiește propriile instrumente cognitive și motivaționale pentru a-și crește eficiența învățării;

- ✓ își propune scopuri realiste, adecvate propriilor abilități și cerințelor mediului;
- ✓ ia în serios sarcinile de învățare;
- ✓ combină așteptările pozitive cu motivația adecvată și cu diverse strategii de rezolvare de probleme;
- ✓ caută provocările în activitățile de învățare și depășește, cu perseverență și inventivitate, obstacolele în rezolvarea problemelor;
- ✓ valorizează învățarea în sine, nu doar pentru a face impresie bună în ochii celorlalți;
- *Știe:*
- ✓ știe să-și utilizeze punctele forte sau să-și neutralizeze punctele slabe;
- ✓ știe să activeze strategia adecvată sarcinii de învățare;
- ✓ știe cum să facă față sarcinilor grele;
- ✓ știe să facă față distracțiilor, anxietății, stărilor de moleșală, de dezangajare;
- ✓ deliberază cu privire la cele mai mici tactici și la strategiile generale, le selectează în baza unor predicții pe care le face cu privire la capacitatea lor de a-i susține progresul înspre scopurile stabilite;
- *Acționează:*
- ✓ își autogestionează interacțiunile dintre factorii implicați în sarcină;
- ✓ abordează sarcinile învățării cu încredere și intenționalitate;
- ✓ se preocupă să-și formeze și controleze un repertoriu cât mai bogat și flexibil de strategii și tactici de învățare;
- ✓ își stabilește ca obiectiv al studiului extinderea cunoștințelor;
- ✓ își racordează travaliul actual la obiectivul acumulării de cunoștințe ulterioare.

Încrederea *celui care învață* (elev, student, novice sau expert) în adevărul despre ființa umană exprimat de afirmația lui A. Bandura: „Mintea umană este generativă, creativă, proactivă nu doar reactivă” (Bandura 1997, p.4) poate deveni chiar forța capabilă să-i susțină efortul de a confirma prin propriul mod de a învăța acest adevăr.

BIBLIOGRAFIE

- ADAMS, J.A.. (1987), „Historical Review and appraisal on the learning, retention and transfer of human motor skills”, *Psychological Bulletin*, 101, 41-74.
- ALEXANDER, PATRICIA, A. (1995), „Superimposing a Situation-Specific and Domain-Specific Perspective on an Account of Self-Regulated Learning”, în *Educational Psychologist*, 30 (4), 189-193, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.
- ALLPORT, G.W. (1991), *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P., București.
- AMES, C. (1992), „Classrooms: Goal, structures and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.
- ANDERSON, J.R., REDER, L.M., SIMON, H.A.(2000), „Situated Learning and Education”, în SMITH, K., PELLEGRINI, A.D. (Eds.) (2000) *Psychology of Education Major Themes*, Vol.II „Pupils and Learning”, Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, London and New York, pp.253-267.
- ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., EDWARD E.SMITH, DARYL J.BEM, (2002), *Introducere în psihologiei*, Ed. Tehnică, București.
- ARENDS. R.I. (1994) *Learning to teach*. (3rd ed.) New York, NY:McGraw Hill, Inc (ch.11) .
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. (1996) *Organisational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass: Addison Wesley.